

Å SKRIVE FAGTEKSTER PÅ ANDRESPRÅKET

*Andrespråkselevs arbeid med skriving i yrkesfag i
videregående skole*

Monica Fjeld



MASTEROPPGAVE I NORSK SOM ANDRESPRÅK
Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

FORORD

Jeg vil takke alle som har hjulpet meg i arbeidet med masteroppgaven, enten gjennom samtaler om nærliggende temaer eller ved å vise interesse for arbeidet med oppgaven. Det har gitt meg mye inspirasjon. En stor takk går også til lærere, elever og rektor ved skolen jeg har sett på for gode diskusjoner rundt læring og skriving, og for viljen til å la meg observere i flere av timene.

Størst takk går til veilederne mine fordi jeg har lært så mye både gjennom forelesninger og arbeidet med oppgaven. Jeg har fått anledning til å forene mange av mine interesser gjennom studiet i norsk som andrespråk og norskdidaktikk. Derfor vil jeg takke min hovedveileder førsteamanuensis Else Ryen, ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, for et godt samarbeid om oppgaven og for interessante forelesninger i andrespråkstemaer gjennom flere år. Det er grunnen til at jeg valgte masterstudium i norsk som andrespråk. Den neste takken går til professor Frøydís Hertzberg, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, for å ha fått lov til å være med i SAGROV-prosjektet og følge en inspirerende forelesningsrekke om elevtekster og sjangerlæring i klasserommet. Det var studiene vi leste der som satte meg på sporet av temaet for oppgaven min. Hele masterstudiet samlet har bidratt til at jeg har fått en bevisstgjøring rundt mitt arbeid i skolen.

Til slutt vil jeg takke min studievenninne Marit for gode samtaler over lengre tid i tilknytning til studiet i norsk som andrespråk.

Oslo, juni 2012

Monica Fjeld

INNHold

FORORD	2
INNHoldSFORTEGNELSE	4
KAPITTEL 1 – INNLEDNING	6
1.1. Bakgrunn for oppgaven	7
1.2. Forskningsspørsmål	9
1.3. Bruk av begreper	9
1.4. Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet	11
1.5. Oppgavens struktur	13
KAPITTEL 2 - TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1. Tidligere skriveforskning	14
2.2. Literacy	17
2.2.1. Sjanger og sosial praksis	18
2.2.2. Samtale, diskurs og læringssyn	19
2.3. Skriving på andrespråket	22
KAPITTEL 3 - INFORMANTER, DATAGRUNNLAG OG METODE	25
3.1. Skolens overordnede strategi	25
3.2. Kriterier for valg av informanter	25
3.3. Datainnsamling	26
3.3.1. Intervjuer	27
3.3.2. Observasjoner i klasserommet	27
3.3.2.1. Observasjoner i den lille klassen	28
3.3.2.2. Observasjoner i den store klassen	28
3.3.3. Elevtekster	29
3.3.3.1. Elevtekster i den lille klassen	29
3.3.3.2. Elevtekster i den store klassen	30
3.4. Metode	31
KAPITTEL 4 – PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAENE	32
4.1. Skolens overordnede strategi	32
4.2. Literacypraksis ved Telnes videregående skole	35
4.2.1. Literacy i den lille klassen – lesing, samtale og skriving i kontekst	36
4.2.1.1. Læringsarbeidet i den lille klassen	36
4.2.1.2. Muntlige føraktiviteter – bygge opp et diskursfellesskap	37
4.2.1.3. Skriftlige føraktiviteter i samspill med muntlig	40
4.2.1.4. Selvstendig fagskriving	41
4.3. Literacy i den store klassen – praksisforankring	43
4.4. Presentasjon av tekster i et literacyperspektiv	44
4.4.1. Logg og intervju	45
4.4.2. Egenvurdering og klassesamtale	47
4.4.3. Arbeidet med case	49
4.4.3.1. Interaksjonen i forkant av skrivearbeidet i den lille klassen	50
4.4.3.2. Xu og Leilas tekster	52
4.4.3.2.1. Xus tekster	52
4.4.3.2.2. Leilas tekster	56
4.4.3.3. Oppsummering av tekstene til Xu og Leila	58
4.4.3.4. Case i den store klassen	62

4.4.3.4.1. Case 1.....	62
4.4.3.4.2. Case 2.....	65
4.4.3.5. Arbeidet med case i et andrespråksperspektiv.....	67
4.5. Kritisk sone i læringsarbeidet.....	68
KAPITTEL 5 - DISKUSJON I LYS AV TEORI, OBSERVASJONER OG ANALYSE.....	69
5.1. Å skrive fagtekster knyttet til eget utdanningsprogram.....	69
5.1.1. Sjanger – case er en historie.....	69
5.1.2. Modelltekster og sjangerstruktur.....	72
5.1.3. Diskursfellesskap, fagspråk og muntlighet.....	74
5.2. Meningen med skriveoppgavene.....	77
5.2.1. Hensikten og konteksten for skrivearbeidet.....	77
5.3. Skrivning som grunnleggende ferdighet for andrespråkselever.....	78
5.3.1 Læringsstrategier.....	79
5.3.2. Skrive for å lære.....	80
KAPITTEL 6 – PEDAGOGISKE REFLEKSJONER.....	83
LITTERATURLISTE.....	86
VEDLEGG 1-14.....	90

KAPITTEL 1 - INNLEDNING

Denne masteroppgaven har blitt til ut fra et ønske om å se på andrespråkselevs arbeid med skriving i lys av teorier om literacy og skriveopplæring i et andrespråksperspektiv. I tillegg ønsket jeg å se den grunnleggende ferdigheten skriving i Kunnskapsløftet opp mot det å skrive på andrespråket. Utgangspunktet har derfor vært å se på elevenes arbeid i en større kontekst, der eleven, teksten, skrivetradisjoner og klasseromsaktiviteter inngår i en helhet. For å belyse noen av utfordringene lærere og elever møter i opplæringen har jeg valgt å se nærmere på fagskriving innen helse- og sosialfag på en videregående skole med stor andel av minoritetsspråklige elever.

Å lære fag og skrive på et andrespråk krever mye av elevene. De skal tilegne seg lingvistisk kunnskap, de skal lære relevant ordforråd, de skal forstå sjangrene det skrives i og de skal tilegne seg fagkunnskaper. Man kan spørre seg om hva som skal til for å forene disse komponentene, og gi elevene en opplæring som ivaretar alle delene. For å bli gode i språket og faget samtidig vil skriveopplæringen for andrespråkselever forutsette et betydelig samarbeid blant lærerne på tvers av fag. Dette for å styrke de grunnleggende ferdighetene slik at elevene kan lære fagene. I tillegg vil disse elevene trenge hjelp fra lærere med kunnskap om andrespråkstilegnelse og andrespråksskriving.

Når opplæringen er tett knyttet til praksisutplassering, slik som i mange yrkesfag, kan man se at den nære kontakten med en reell arbeidsplass er med på å skape en viktig kontekst for elevene. Det styrker språkopplæringen og den muntlige bearbeidingen av fagstoffet hvis man tar hensyn til denne konteksten i klasserommet, og hensikten med fagskrivingen kommer tydeligere fram. Likevel skal jeg vise i denne oppgaven at det ofte oppstår en ”kritisk sone” i skriveopplæringen for andrespråkselever på tross av nærhet til yrket via utplassering, gode opplæringsmåter og relevante klasseromsaktiviteter i forkant av skrivingen.

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Denne masteroppgaven hører inn under Norsk som andrespråk ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, men er samtidig knyttet til SAGROV-prosjektet ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved UiO. SAGROV står for *Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering* og er et supplement til FIRE-prosjektet: en evaluering av læreplanen Kunnskapsløftet som har pågått fra 2006-2011¹ (Hertzberg 2011). Gjennom studier i norskdidaktikk og norsk som andrespråk har jeg fått anledning til å delta på intervjuer med rektor og lærere ved en SAGROV-skole i Oslo-området, men skriver samtidig en masteroppgave uavhengig av dette prosjektet, med egne klasseromsobservasjoner og innsamlede tekster. SAGROV-skolene er skoler som har tatt bevisste valg i tilknytning til innføringen av Kunnskapsløftet på områdene grunnleggende ferdigheter og vurdering, og min tilknytning til SAGROV-prosjektet er først og fremst gjennom å se på skriving som grunnleggende ferdighet hos andrespråkselever. I oppgaven vil jeg undersøke hvordan det i noen klasser med en flerspråklig elevsammensetning arbeides med skriving i timer på studieretningen helseservice.

Foranledningen for å være med i SAGROV-prosjektet var en inspirerende forelesningsrekke i norskdidaktikk der temaene omhandlet hvordan språkutvikling, lesing og skriving skjer i samfunnet: i familien, i lokalsamfunnet og i klasserommet, på førstespråket eller andrespråket til elevene. Den første studien som vekket min interesse for dette temaet var artikkelen *What no bedtime story means* (Heath 1982). Shirley Brice Heath så på barns møte med skriftkultur hjemme og på skolen, i ulike sosiokulturelle samfunn i USA på 1970-tallet. Den neste studien med nærliggende tema var Olga Dysthes avhandling som resulterte i boka *Det flerstemmige klasserommet* (1995). Med grunnlag i klasseromsobservasjoner i USA og Norge i klasser på videregående skole belyser hun hvor viktig muntlig og skriftlig bearbeiding av fagstoffet er for elevene, og hvor stor betydning elevenes ulike bakgrunner har for opplæringen. Denne måten å se på skriving og læring som forankret i samfunnet der skrivingen foregår, er av mange forskere kalt literacy: lesing og skriving i sosial kontekst.

¹ FIRE-prosjektet: *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet*: en underveisevaluering av implementeringen av Kunnskapsløftet som læreplan i skolen foretatt av NIFU STEP og ILS

I lys av dette literacyperspektivet og gjennom å lese ulike studier i norsk som andrespråk om hvordan andrespråklæring foregår, har jeg funnet motivasjon til å ville se videre på andrespråkselevs arbeid med skriving.

En annen inspirasjonskilde til temaet for oppgaven har vært flere års arbeid i ungdomsskolen med elever som skriver på andrespråket, enten i innføringsklasser for å lære norsk eller i ordinær fagundervisning. Jeg har vært spesielt interessert i overgangen fra elevenes bruk av muntlig dagligspråk til skriving i fagene. Dessuten har mange års erfaring med undervisning i fransk og spansk på ungdomstrinnet gitt erfaringer innen det samme feltet.

Det å forene norskdidaktikk og andrespråklæring i et literacyperspektiv på denne måten er spennende. Det kan gi et godt grunnlag for å forstå hvordan skriveopplæring på andrespråket i Norge er del av arbeidet med grunnleggende ferdigheter i skolen.

1.2. Forskningsspørsmål

I valg av forskningsspørsmål har jeg holdt meg til vide formuleringer. Dette er i tråd med literacyforskningen som legger til grunn en beskrivende forskningsmetode, der konteksten for skrivingen er like viktig som produktet. Se for eksempel Barton (2007). Det første punktet er direkte knyttet til læreplanens mål: å kunne skrive fagtekster knyttet til utdanningsprogrammet, det andre til hvordan vi kan beskrive elevtekster i et literacyperspektiv og det siste til skriving på andrespråket og grunnleggende ferdigheter:

- *Hvordan arbeides det med fagskriving i klasser med andrespråkselever i videregående skole?*
 - *Hvordan kan man se på andrespråksskriving i et literacyperspektiv: lesing og skriving i sosial kontekst?*
 - *Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet med hensyn til andrespråkselever?*

1.3. Bruk av begreper

Literacy For å definere begrepet literacy vil jeg hente et utdrag fra Frøydís Hertzbergs forklaring i forbindelse med Nadderudprosjektet²: Literacy er ”samlebetegnelsen på en tilnærming som vektlegger lese- og skriveferdighet i en kontekst”. Literacy har ikke noe å gjøre med å kunne lese og skrive flytende, men det å ”beherske et vidt spekter av sjangrer og ytringsformer, inklusive bruk av ulike modaliteter. Det snakkes derfor gjerne om literacies i flertall”. Alle disse literacies ”kan samles i overbegrepet *literacy as social practice*, som dreier seg om hvordan mennesker i et samfunn omgås skrift og andre semiotiske ressurser” (Hertzberg 2009:21-22, 2011). Relevant i literacysammenheng er det å snakke om *literacy practice* og *literacy event*. Jeg har valgt å bruke Laursens oversettelse av disse begrepene: *literacypraksis* og *literacybegivenhet* (Laursen 2010).

I Norge vil man også finne betegnelsen litterasitet (Golden og Hvistendahl 2010) og lese- og skrivekyndighet. Lese- og skrivekyndighet vil være en litt snever betegnelse her, siden det jeg

² Nadderudprosjektet er et tverrfaglig prosjekt ved en videregående skole i samarbeid med ILS, der lærere og ledelse har samarbeidet om arbeid med argumenterende skriving og kildebruk.

ser på er skriving i en skolekontekst, relatert til praksisutplassering. Derfor passer det utvidede literacy-begrepet som tar hensyn til den sosiale konteksten for teksten og hensikten med skrivingen.

Grunnleggende ferdigheter Med grunnleggende ferdigheter menes de fem ferdighetene i Kunnskapsløftet: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er integrert i kompetansemålene for alle fag, og er viktige redskaper for læring i fagene, samtidig som de utvikles gjennom fagene. På den måten kan man si at de grunnleggende ferdighetene styrkes på tvers av fag, og de er også nært knyttet til fagtradisjoner innen hvert fag. Det å utøve et fag er å uttrykke seg relevant innenfor faget (Berge 2005, jf. også avsnitt 1.4.).

Læringsstrategier Med læringsstrategier forstås det i denne oppgaven redskaper eller metoder som eleven tar i bruk på en selvstendig måte for å jobbe med egen læring. Dette er i samsvar med Utdanningsdirektoratets forståelse hentet fra læreplanens generelle del:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner (Udir 2011).

Case som sjanger Case vil her si en historie som er virkelighetsnær, og som beskriver en situasjon knyttet til faget eller et problem som skal løses. Definisjonen hentet fra Kunnskapsforlagets fremmedordbok er:

Case: eng., eg. sak: kasus, tilfelle: beskrivelse av en faktisk situasjon el. et problem som er oppstått innenfor en virksomhet og som blir lagt til grunn for en drøfting som kan lede til en rimelig løsning (Kunnskapsforlaget 1999:57).

Minoritetsspråklig elev /flerspråklig elev /andrespråkselev I oppgaven bruker jeg stort sett elev framfor informant, men for å presisere at eleven skriver på et språk som ikke er hennes morsmål støtter jeg meg til definisjonene i NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, ungdom og voksne i opplæringsssystemet* (Kunnskapsdepartementet 2010). Jeg velger for

det meste å bruke termen *andrespråkselev* eller *elev som skriver på andrespråket* fordi disse elevene har norsk som sitt andrespråk.

I blant bruker jeg termen *flerspråklig* fordi noen elever var ivrige på å fortelle hvor mange språk de kunne, selv om det bare var noen få ord på hvert språk. Flerspråklig blir dermed en term som gir et positivt bilde med hensyn til det å beherske og bruke flere språk i hverdagen.

Flere steder bruker jeg termen *minoritetsspråklig*. Ved å bruke denne termen vil man forklare at eleven har et annet morsmål/førstespråk enn majoritetsspråket norsk. Dette har betydning når man snakker om opplæring og ressurser som kreves for å gi elevene riktig hjelp. *Elever med minoritetsbakgrunn* eller *elever fra språklige minoriteter* kan også brukes for å gi en nærmere beskrivelse. Ved de to sistnevnte betegnelsene viser jeg til elever som enten er født i Norge, eller som har kommet til Norge i skolealder og der begge foreldrene har kommet i voksen alder.

Andrespråkstilegnelse Andrespråkstilegnelse vil si å lære et nytt språk etter at førstespråket er etablert. Å lære et andrespråk er ulikt fra det å lære et fremmedspråk, først og fremst fordi man lærer andrespråket i det landet der språket snakkes.

Innlærerspråk Innlærerspråk betegner det språket eleven bruker når hun er i ferd med å lære et nytt språk. Dette språket blir betraktet som et eget "språk" med egne regler. Det bærer preg av elevens førstespråk, eventuelt andre språk som eleven behersker, og målspråket (her norsk). Mellomspråk er en ekvivalent term for innlærerspråk. Man kan kjenne igjen felles trekk i dette språket hos innlærerne, uavhengig av hvilket førstespråk de snakker, ettersom mange språktrekk følger universelle læringsganger. En persons innlærerspråk vil likevel utvikle seg i sin egen takt, og det er vanlig å snakke om et kontinuum i utviklingen. Innlærerne vil danne hypoteser om reglene i det nye språket de lærer, og disse reglene vil stadig endre seg ettersom målspråket blir bedre kjent for eleven (jf. Berggreen og Tenfjord 1999, kap 1 og 2).

1.4. Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet

Kunnskapsdepartementet gjorde endringer i flere læreplaner 24. juni 2010, der flere kompetansemål fikk ny formulering og tydeligere presiseringer. Dette gjaldt blant annet kompetansemål vedrørende skriftlige tekster etter Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. Endringen var fra: ”Skrive tekster i ulike kreative sjangere”, til: ”Skrive fagtekster knyttet til eget utdanningsprogram” (udir 2010).

Den nye formuleringen understreker at skriving skal være nærmere relatert til fagene og utdanningsvalget, noe som setter krav til innholdet i tekstene. I tilknytning til dette vil jeg se på elever som på en og samme tid skal lære både andrespråket norsk og fagene i videregående skole, og som står overfor mange utfordringer når det gjelder fagskriving. De skal, som presisert innledningsvis, tilegne seg kompetanse på mange områder: lingvistisk kompetanse, tekst- og sjangerkompetanse og fagkompetanse. I tillegg skal de tilegne seg læringsstrategier.

I det følgende tar jeg med utdrag fra læreplanen i helse- og sosialfag og helseservicefag og omtale av grunnleggende ferdigheter i K06.

Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i helse- og sosialfag inneber å kommunisere med andre menneske. Evna til kommunikasjon er avgjerande i møte med menneske i ulike livssituasjonar. Skriftleg utarbeiding av planar, dokumentasjon og referat er sentrale verktøy (Udir 2006).

Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i helseservicefaget inneber å tilpasse kommunikasjonen til andre i ulike livssituasjonar og med ulik kulturell bakgrunn. Det inneber også å kunne formidle informasjon ved hjelp av faguttrykk og å utforme presentasjonar, planar, referat og dokumentasjon (Udir 2007).

Disse to sitatene fra læreplanen sier at det å utøve et fag er å kunne uttrykke seg relevant innenfor faget, (jf. også Berge avsnitt 1.3.), og at det å kunne kommunisere fagrelevant er viktig. Å styrke de grunnleggende ferdighetene for alle elevene er derfor relevant i forhold til å utdanne elever til bestemte yrker. Som vi skal se, har den SAGROV-skolen jeg har vært på dette som sin overordnede satsning.

1.5. Oppgavens struktur

I oppgaven har jeg i første kapittel presentert forskningsspørsmålene, redegjort for bakgrunn for oppgaven og definert noen sentrale begreper. Dessuten er skriving som grunnleggende ferdighet i læreplanen i helse- og sosialfag og helseservicefag presentert.

I kapittel 2 vil jeg gi en beskrivelse av tidligere skriveforskning relevant for min oppgave. Deretter vil jeg presentere teorigrunnlaget som bygger på literacy og knytte dette opp mot andrespråksskriving.

I kapittel 3 vil jeg gi en redegjørelse for skolens overordnede strategi og kriterier for valg av informanter. Deretter vil jeg presentere datamaterialet og metoden som oppgaven bygger på.

I kapittel 4 følger beskrivelse av fagskrivingen i de klasserommene jeg har vært inne i og analyse av literacypraksisen der. Innenfor rammen av dette vurderer jeg åtte elevtekster.

I kapittel 5 diskuterer jeg funnene i lys av teorier jeg har presentert i kapittel 2.

Opgaven avsluttes med et kapittel 6 der jeg oppsummerer med noen pedagogiske refleksjoner.

KAPITTEL 2 – TEORETISKE PERSPEKTIVER

Arbeidet med skrijving som vi møter i klasserommet, er styrt av læreplaner, målene innen hvert fag, den læringstradisjonen vi bygger på og skolens valg av opplæringsmåter. I denne delen skal jeg se på teorier som kan gi oss et bilde på hvordan dette foregår. Først vil jeg derfor gjøre rede for tidligere skriveforskning relevant for denne oppgaven, deretter for hva literacy er, og til slutt vil jeg se på hvordan elevtekster kan næranalyseres i et innlærerperspektiv.

2.1. Tidligere skriveforskning

Forskningsarbeider relevant for min oppgave er arbeider relatert til fagskriving i videregående skole, til skrijving i sosial kontekst og til skrijving som grunnleggende ferdighet for andrespråkselever. Jeg har ikke funnet så veldig mye som kan forene disse tre aspektene ved skrijving, men vil referere til noen oppgaver som har en viss relevans.

I en oversiktsartikkel fra 2010 gjør Anne Golden og Rita Hvistendal rede for andrespråksskriving i Norge. I oversikten får vi vite at studier som har fokus på andrespråksskriving i sosial kontekst, slik som denne masteroppgaven, er relativt nytt, bare 10-15 år (Golden og Hvistendal 2010:55). I oversikten viser forfatterne til at de fleste arbeidene om skrijving er om språknivået og tekstnivået i innlærertekster (op.cit.:36), og at få kan relateres til videregående skole. I en artikkel om skrijving i arbeidsliv og skole av Dysthe og Hertzberg konkluderer disse forfatterne blant annet med at i videre skriveforskning må det flerkulturelle perspektivet bli en selvfølgelig del av skriveforskningen, og det samme må digital skrijving og skrijving på tvers av fag (Dysthe og Hertzberg 2007: 22).

Et flerspråklig perspektiv finnes i noen studier av skrijving på videregående nivå. Den ene av disse er hovedoppgaven til Kirsten Palm fra 1997, med påfølgende artikkel i 2003. Palm undersøkte argumenterende skrijving hos elever i videregående skole og fant at det ikke var så store forskjeller mellom tekstene til de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene på dette området (op.cit.:48). En annen oppgave er skrevet av Ellen Beate Halvorsen i 2007. Denne oppgaven omfatter fagskriving, men i høyere utdanning. Her er funnene at studentene behersker å presentere fagstoff kronologisk, men at de har større problemer med argumentering og problematisering av fagtemaer (op.cit.:49). Halvorsen ser på tospråklige studenter og deres fagskriving det første året ved høyskolen i ulike fagretninger.

I tillegg til større studier og avhandlinger finnes en del bokkapitler og undersøkelser som omhandler temaet fagspråk i skolen. Her kan nevnes Else Ryens artikler om fagspråk og fagtilegnelse (1994) og om logiske relasjoner i fagtekster (1999). Jeg vil også ta med Anne Hvenekildes artikkel (1990) om arbeid med fagspråk i yrkesfaglig studieretning i videregående skole og Elisabeth Seljs artikkel om skriving (2008). Ryen peker på det store spranget mellom norsken i nybegynnerbøkene i norsk for minoritetsspråklige elever og fagspråket som elevene møter i fagundervisningen i skolen, samt at det er store språklige variasjoner mellom fagene (Ryen 1994:131). Hun understreker derfor hvor viktig det er at elevene møter varierte sjangere og tekster tidlig i språkopplæringen. Ryen gir oss også et innblikk i hvordan logiske relasjoner brukes ulikt i ulike fagtekster og sier at å beherske de enkelte fagene er også å beherske relevant ordforråd, sammenheng mellom setninger og logiske relasjoner (2004, 6. opplag:244f). Hvenekilde definerer fagspråk med at det har et innhold som tilhører spesielle fagområder, for eksempel skolefagene, og det har grammatiske og leksikalske trekk typiske for faget (Hvenekilde 1990:310). Selj presenterer ulike faser i skrivingen og mener at det forberedende arbeidet til skrivingen bør være mer eksplisitt forklart for elevene (Selj 2008:152).

Et knippe artikler som på mange måter ligger nær innfallsvinkelen for min oppgave er resultatet av "Nadderudprosjektet", et samarbeid om skriving mellom en videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO (jf. avsnitt 1.3.). Flere av lærerne i ulike fag har skrevet artikler om fagskriving i videregående skole. Dette tverrfaglige prosjektet omtalt i *Skriving i alle fag II* (Bratlie, Flyum, Helstad og Løveid 2009) hadde som mål å heve kvaliteten på elevenes skriving i fagene (op.cit.:5), og har senere blitt til bok: *Skriv i alle fag!* (Hertzberg, Flyum 2011). Det overordnede perspektivet har vært å se på skriving som grunnleggende ferdighet og hvordan man kan samarbeide om dette på tvers av fag. Innen dette har lærerne og skolelederne sett på hvordan man ved skolen kan jobbe med drøftingsoppgaver, argumentasjon og kildebruk i skriftlige arbeider. Flere av artiklene viser til tverrfaglige miniprojekter, og en av artiklene handler om skriving på andrespråket: Sekularisering – en tverrfaglig oppgave i norsk og religion og etikk i en minoritetsspråklig klasse på Vg3 (Magelssen og Vikane 2009). I denne artikkelen beskrives et tverrfaglig arbeid, der en lærer i norsk som andrespråk og en lærer i religion og etikk samarbeidet om undervisningsopplegget (op.cit.:112). Elevene fikk opplæring i å skrive drøftende tekster og avgrense og videreutvikle momenter i egen tekst. Lærerne samarbeidet ved å være til stede i hverandres timer og ved å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid på språk og faglig innhold,

alt etter lærerens kompetanse. Dette samsvarer med funn i min undersøkelse, der faglærerne ved helse- og sosialfag samarbeidet med norsklærer om opplæringen til de minoritetsspråklige elevene.

Min masteroppgave tar som sagt utgangspunkt i skrivning i sosial kontekst, og i internasjonal sammenheng finner vi mange studier i samme lei. Jeg har allerede nevnt Brice Heaths etnografisk-lingvistiske studium i USA. Heaths bok *Ways with words* (Heath 1983) regnes for å være en klassiker innen denne tradisjonen. I Europa følger Brian Street i samme spor i England, der han ser på literacypraksis som lese- og skriveaktiviteter uløselig knyttet til konteksten og samfunnet de oppstår i, og som samtidig er bundet til politiske og ideologiske impulser (Street 1984). I nyere tid har David Barton, Mary Hamilton og Roz Ivanic videreutviklet den samme literacytenkningen og regnes som svært betydningsfulle i dag. Barton og Hamilton i *Local literacies. Reading and writing in one community* (1998), Barton, Hamilton og Ivanic i *Situated literacies. Reading and writing in context* (2000) og Barton i *Literacy. An Introduction to the ecology of written language* (2007).

I en bok om literacy og forskning av Heath og Street omtales literacyforskningen som en etnografisk forskningstradisjon, og den deles inn i to disipliner: en autonom og en ideologisk (Heath & Street 2008). Den autonome, som Street også har en inngående beskrivelse av i sin bok fra 1984, definerer literacy som nøytral og universell, altså et syn på lese- og skriveferdigheter løsrevet fra sosial kontekst. Den ideologiske tradisjonen på sin side, som Hamilton og Barton (1998) og Heath og Street (2008) føyer seg inn i, ser på literacy som del av en sosial praksis. Literacy i denne sammenhengen er kultursensitiv i den forstand at literacy-praksiser vil variere fra kontekst til kontekst. Det man skriver og leser er bestemt av hvilket samfunn, hvilket yrke og skrivetradisjon man skriver innenfor, og av hva som er formålet med skrivningen. Heath og Street er de første som bruker begrepene *literacy event* (Heath 1982:93) og *literacy practice* (Street 1984:1). Heath og Street (2008:104) understreker at Barton og Hamiltons forståelse av literacypraksis og begivenhet har hatt stor betydning i Storbritannia og ellers i verden. Det er deres teorier jeg vil basere meg på i denne oppgaven.

I et pågående prosjekt i Danmark, hvor flere forskere har gått sammen for å se på det de kaller for biliteracypedagogisk praksis i flerspråklige klasserom, føyer Helle Pia Laursen seg inn i samme tradisjon (Laursen 2010). Fokuset her er på hvordan flerspråklige barns skriftspråklige praksis og erfaringer blir tatt med i opplæringen i førskolen og småskolen, og teorigrunnlaget for prosjektene bygger på blant annet Barton. Laursen ser på literacytilegnelse i et sosialinteraksjonistisk perspektiv: hvordan arbeidet med skrift er preget av sosialt samspill mellom aktørene: mellom læreren og elevene, og elevene seg i mellom (Laursen op.cit.:12). I det følgende vil jeg, på bakgrunn av disse arbeidene, gjøre rede for hva som ligger i literacy.

2.2. Literacy

Å forstå literacy innebærer å studere tekster og praksisen rundt tekstene (Barton 2007:76). I denne oppgaven bygger jeg som nevnt på Barton, Hamilton og Streets syn på literacy, og det engelske ordet *literacy* vil beholdes på norsk, tidvis med en tilleggsbetegnelse: lesing og skriving i sosial kontekst. Dette fordi literacy som begrep er relativt godt innarbeidet i forskningslitteraturen.

Literacyforskning tar utgangspunkt i hvordan vi omgås skrift og bruker skrift i hverdagen. Det vil si hva vi leser og skriver, hva hensikten er og hvilke tradisjoner vi er omgitt av. De forskerne jeg har nevnt beskjeftiger seg ikke primært med literacy i skolen eller i forhold til formell opplæring, men innen ulike arenaer der skrift inngår, som for eksempel i deres eget lokalsamfunn, på tvers av landegrenser, i urbane miljøer, i avsidesliggende strøk, på arbeidsplassen og også i noen tilfeller i skolen. For å forstå begrepet literacy må man legge visse antagelser til grunn: at det finnes ulike literacies som er knyttet til ulike domener i livet, at de literacypraksisene vi omgir oss med er influert av sosial organisering og maktforhold i samfunnet, at noen literacies er mer dominante enn andre og at literacy er historisk betinget og endrer seg ettersom samfunnet endrer seg. Videre er literacypraksiser knyttet til samfunnsoppgaver, til kulturelle praksiser og tjener en hensikt (Barton og Hamilton 2000:8).

For å analysere en skoleaktivitet som innebærer lesing eller skriving, eller samtale rundt tekst, kan vi legge disse antagelsene til grunn og bruke Barton og Hamiltons begreper *literacybegivenhet* og *literacypraksis*. Literacypraksis vil si de mønstre som dannes når vi bruker skriftspråket i en gitt situasjon (Barton 2007) og har med hvordan vi bruker tekster. Barton og Hamilton sier det slik:

In the simplest sence literacy practices are what people do with literacy. [...] Practices are shaped by social rules which regulate the use and and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals (Barton & Hamilton 2000:7-8).

En literacybegivenhet er enhver hendelse som omfatter det skrevne ord, gjerne i tilknytning til samtale, det kan være for eksempel når læreren leser høyt for elevene eller som Barton sier det: godnattlesing for barna på sengekanten eller å skrive en handleliste (Barton 2007:35, 36). En literacybegivenhet er formet av den gjeldende literacypraksisen den inngår i. For en nærmere forklaring på disse begrepene kan vi se på et av Bartons eksempler: hvis vi tar for oss to mennesker som skal skrive et brev til avisen, snakker vi om en *literacybegivenhet*. Måten de går fram på ved å diskutere hvem som skal gjøre hva, hvordan det skal gjøres og det ordforrådet de bruker som passer i den gitte situasjonen, sammen med gjeldende konvensjoner for hvordan dette gjøres, og i hvilken sjanger man skriver, kalles *literacypraksis* (Barton 2007:37). At hendelsen er situert, vil si at historiske, sosiale og kulturelle faktorer bestemmer hvordan dette foregår (Barton og Hamilton 2000:8). Lesing og skriving er altså bestemt av den sosiale konteksten lesingen og skrivingen inngår i (Barton og Hamilton 1998:7). Barton og Hamilton sier videre at å studere literacy er å studere tekster, hvordan de blir produsert og hvordan de blir brukt (Barton og Hamilton 2000:9). Det er dette jeg skal se på i de neste avsnittene.

2.2.1. Sjanger og sosial praksis

En innfallsvinkel til literacy er å se på samfunnet vi lever i og tenke oss at de literacypraksisene vi omgir oss med er et svar på samfunnets behov. Noen aktiviteter dør ut ettersom samfunnet endres, og nye blir skapt. Barton sier det slik: literacy er sosiale mønstre forankret i samfunnet (Barton 2007:69). Man kan se på dette som en økologisk, dynamisk interaksjon mellom mennesket og det samfunnet det er en del av: vi former samfunnet og er samtidig formet av det (op.cit.:49). Literacy er altså nært knyttet til den sosiale konteksten man befinner seg i og er avhengig av tradisjoner der man vokser opp. Både sjangrene vi skriver i og fagtradisjoner, i skolen og i yrkeslivet, er kontekstbundet. Og hvordan vi forstår

disse størrelsene er altså nært knyttet til oss som individer, vår bakgrunn og erfaringer (Barton 2007:67).

I diskusjonen rundt literacy er det også nærliggende å snakke om sjanger. Bartons definisjon på sjanger er følgende: "genres are socially constructed conventions of writing; they are the accepted conventions of doing things, connected with writer's purposes" (op.cit.:74). Han peker på at det er nyttig i en opplæringssituasjon å beskrive de ulike sjangrene, men det er viktig å ikke være for normativ. Han velger altså en mellomposisjon mellom det å undervise eksplitt i sjangertrekk og veilede skriving på annen måte. I tillegg sier han at det å studere literacy innebærer å identifisere mønstre i skriftspråket, og handlingene rundt skriften.

I sin artikkel Genre: language, context and literacy (2000) peker Hyland på at det er liten tvil om at ulike kulturelle kontekster påvirker skriving og sjanger, noe man må ta hensyn til for å forstå tverrkulturelle forhold og for å utvikle godt undervisningsmateriale (op.cit.:121). Han sier at slik kontrastiv retorikk har blitt kritisert for å være for rigid tenkning rundt kultur og sjanger, men kan være nyttig likevel. Hvis vi ser på kjernebegrepene i literacyteorier, er det nettopp det å knytte sjanger, literacybegivenheter og språk til en viss sosial kontekst, på et gitt tidspunkt, som kan si oss noe om hvordan lesing og skriving foregår.

2.2.2. Samtale, diskurs og læringssyn

Barton presiserer at en typisk literacybegivenhet involverer en skriftlig tekst og samtale rundt denne teksten, så skriftlig og muntlig er nært knyttet til hverandre (Barton 2007:43). Han sier videre at et nyttig verktøy i dette arbeidet er å se muntlige registre og skriftlige sjangere i et diskursperspektiv. Og til ulike diskurser knyttes ulikt vokabular (Barton op.cit.:74). Hans forståelse av diskurs går videre ut på at nye diskurser er omorganisering av allerede eksisterende språklig materiale: man setter sammen det man allerede kan og skaper noe nytt. Ulike diskurser er ulik bruk av språket. Han sier samme sted at å lære nye fag på skolen, eller ta steget mot mer avanserte literacypraksiser går ut på nettopp dette: å sette sammen språket på nye måter (op.cit.:75).

Å forstå hvordan vi bruker språket innebærer altså å forstå flere komponenter. Språket, handlingen og konteksten er med på å bestemme hvordan vi uttrykker oss. Vi kan se for oss det å prate med en baby og prate med en bankansatt som ulike diskurser, for å bruke Bartons bilder (Barton 2007:75). Diskurs må derfor ses i et videre perspektiv enn bare den språklige

samhandlingen, altså at en måte å bruke språket på er en måte å strukturere kunnskap på. En måte å bruke språket på innen en sosialt konstruert diskurs vil altså være preget av en viss type vokabular som er gjenkjennelig for de menneskene som deler dette språket, for eksempel et bestemt fagspråk. Vi kan da snakke om at mennesker tar del i det samme diskursfellesskap. Et diskursfellesskap består av en gruppe mennesker som har tekster og praksiser felles (op.cit.75).

Et annet aspekt ved literacypraksiser, spesielt i skolen, er hva slags læringssyn som ligger til grunn. Hvordan lærerne ser på læring er svært viktig for hvilket resultat vi forventer hos elevene. Bartons teori om literacy ser ikke på skriving i sosial kontekst som et spørsmål om evner, snarere hva og hvordan vi skriver og hva vi *vil* med skrivingen (Barton 2007:41). Hvis vi ser på læring som knyttet til ulike faser i livet, vil begreper som livslang læring gi mening i en literacy-sammenheng. "Mangelfull literacy" vil på den andre siden ikke gi mening (op.cit.:49). Man leser og skriver det som er hensiktsmessig i en gitt kontekst på et gitt tidspunkt. Barton og Hamilton (1998) mener at mye av skolearbeidet elevene møter fremdeles er for dekontekstualisert til at det kan skje god læring.

Barton har et konstruktivistisk syn på språk: det skapes om og om igjen når vi mennesker bruker det, både skriftlig og muntlig, og spiller en sentral rolle i de mentale modellene av verden rundt oss som vi konstruerer (Barton 2007:73). I denne oppgaven ser jeg eleven i et konstruktivistisk lys som medskaper av egen kunnskap.

Med et slikt konstruktivistisk syn på læring finner jeg at det å bruke mye tid på læringsstrategier er nyttig. Barton sier at det ikke holder med gode intensjoner om å lære bort literacy. Det er menneskene som må ønske å lære, de må lære å lære (2007:212). Ved utstrakt fokus på læringsstrategier vil elever få et verktøy de kan bruke i sin egen læring. Dette må ikke bare bli kurs i strategiene som hentes inn nå og da, men jobbes med til de blir en naturlig del av elevens handlingsmønster. Først da kan elevene konstruere sin fagkunnskap, språkkunnskap og literacykunnskap.

Synet på lesing og skriving har gradvis endret seg i skolen. Vi leser og skriver for å lære, vi rammer inn tekster i flere og flere sjangere, og vi utvikler ordforrådet i mer fagspesifikke kategorier.

Kunnskapsløftet vektlegger at de grunnleggende ferdighetene er et verktøy for å lære og i læringen videreutvikles disse ferdighetene. Dette passer inn i en literacytankegang, som Berge også peker på:

Reformen [innføringen av grunnleggende ferdigheter – mitt tillegg] innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. Selv utøvelse av faglighet i såkalte ”manuelle” yrker, f.eks det å kunne snekre eller reparere en bil, krever at vi snakker sammen på en relevant og presis måte, at vi tar til oss den relevante kunnskapen i faget gjennom lesning, og man kan skrive en dokumentasjon eller rapport om det man har gjort [...]. Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget (Berge 2005:2).

Sentralt i literacytenkningen er at det man leser og skriver skal ha en hensikt. Å lese og skrive autentiske tekster, og å knytte arbeidet med skriving til en reell kontekst utenfor skolen er derfor i tråd med literacytenkningen. I så henseende er det ofte også lettere å se for seg autentiske mottakere. At skolens sjangre og oppgaver må gjenspeile det man møter i yrkeslivet, kan derfor være et viktig poeng. Som nevnt innledningsvis er mye av literacyforskningen basert på studier av lesing og skriving utenfor skolen. I vårt samfunn av 2012 preges hverdagen til de fleste av lesing og skriving i stadig flere sjangere og i stadig større omfang. For elever i videregående skole som utdannes til yrkesfag, vil det å bruke erfaringer fra praksisutplassering i skrivearbeidet være i tråd med literacytenkningen: vi leser og skriver tekster som har forankring i samfunnet, som tjener en hensikt og som har et språk og ordforråd som er relevant i den gitte konteksten.

Skriving som grunnleggende ferdighet på tvers av fag er sterkt knyttet til meningsdanning. Vi skriver for å lære og lærer å skrive samtidig. Å skape mening i tekster for elever som skriver på andrespråket er en stor utfordring. De skal ha dannet seg forståelse for læringsarbeidet gjennom læreboktektene, gjennom klasseromsaktivitetene og gjennom muntlig interaksjon med lærere og medelever. I tillegg skal de ha tilegnet seg andrespråket så godt at de kan uttrykke mening og innhold på en adekvat måte.

Å kunne uttrykke seg muntlig med et hverdagsspråk vil ikke alltid si at man har tilegnet seg fagkunnskaper og kan uttrykke disse. I følge Cummins’ teorier om tospråklighet betyr det å

være tospråklig at man kan uttrykke seg på to språk, men at man har en felles kognitiv mekanisme som styrer tankene. (Engen og Kulbrandstad 2004:168-169). Likevel vil det å kunne bearbeide begreper, analysere og diskutere på andrespråket kreve at man har utviklet denne kognitive mekanismen. Mange har i så henseende vært opptatt av andrespråkselevs overgang fra muntlig dagligspråk til bearbeiding av kunnskap i fagene (op.cit.:171). Cummins forklarer vanskegrad på skoleoppgaver med om de har stor eller liten kontekstuell støtte, og om de er kognitivt krevende eller kognitivt enkle. Krevende oppgaver preges av kontekstuavhengig språk som er kognitivt vanskelige og enklere oppgaver av kontekstavhengig språk og kognitivt enkle oppgaver (op.cit.:172).

2.3. Skrivning på andrespråket

Å skrive på andrespråket er en kompleks aktivitet. Elever må ha lingvistisk kunnskap, de må ha ordkunnskap, de må ha emnekunnskap og de må ha sjangerkunnskap, og dette på et språk de behersker i varierende grad. I tillegg må de være i stand til å bearbeide kunnskapen kognitivt. Det er vanlig å se på innlærerspråk i et kontinuum fra tidlig fase til mer avansert fase, og betegnelsen innlærerspråk har i forskningslitteraturen status som et "eget" språk med egne regler og tilnærminger til målspråket. Innlærerspråk er dynamiske, de forandrer seg stadig ettersom innlæreren danner hypoteser om det nye språket han eller hun er i ferd med å tilegne seg, og de er individuelle. Elever som lærer norsk som andrespråk, har alle sitt eget innlærerspråk, med trekk fra eget morsmål og eventuelt andre språk de kan. På den annen side så ligner selvfølgelig innlærerspråkene hos ulike elever på hverandre når målspråket er det samme. Man sier at i tillegg til å være foranderlige og ha trekk fra morsmålet, følger innlærerspråkene også faste utviklingstrinn mot målspråket. På mange måter kan man også si at å lære et andrespråk har mange av de samme utviklingstrinnene som ved tilegnelsen av førstespråket (Berggreen og Tenfjord 1999, jf. avsnitt 1.3).

Å dele innlærerspråket inn i ulike faser kan hjelpe oss til å forstå språkutviklingen som finner sted. Disse fasene innledes for noen innlærere med en stille periode, der innlæreren er mer lyttende enn språklig aktiv. Deretter følger en begynnerfase med forenkling på alle nivåer: syntaktisk og semantisk. Innlæreren bruker i denne fasen enkeltord eller formularer for å uttrykke seg (Berggreen & Tenfjord 1999:173-174). Senere stadier er mer preget av variasjon mellom innlærere, ulikt tempo i innlæringen og påvirkning fra morsmålet, men også som nevnt, av at innlærere følger visse felles utviklingsmønstre.

En annen innfallsvinkel til dette er å dele innlærerspråket inn i ulike modus: pragmatisk modus og syntaktisk modus. Givón (1979, referert i Bergreen & Tenfjord 1999) er en av dem som forbindes med denne måten å se språket på. I funksjonell lingvistikk fokuserer man på forholdet mellom form og funksjon, og det at kommunikasjon utvikler syntaktiske strukturer. Kommunikasjon er derfor viktig i tilegnelsen av et andrespråk for at et mer komplekst språk skal utvikles (Bergreen & Tenfjord 1999:327).

Innlærerspråk i tidlig fase vil derfor høre til den pragmatiske modusen. Her er språket enkelt og det som muliggjør kommunikasjon er det Bergreen og Tenfjord kaller for diskurspragmatiske forhold - samarbeid mellom samtalepartnerne, altså språklige og ikke-språklige kontekstuelle forhold (Bergreen & Tenfjord 1999:328). Utviklingen mot den syntaktiske modusen kalles gjerne grammatikalisering eller syntaktisering, og Sato, som har tilpasset Givóns teori til utviklingen av innlærerspråk, sier det slik (Grammatikalisering er):

Den prosessen som gjør at målspråkslik bruk av grammatiske kodingsmekanismer utvikles over tid i mellomspråket, mens avhengigheten av den diskurspragmatiske konteksten avtar (Sato 1990:49, referert i Bergreen & Tenfjord 1999:329).

Anne Holmen (1993) har sett på innlærerspråk i forhold til interaksjonell og funksjonalistisk tilnærming. Hun mener at det er hensiktsmessig å analysere syntaks, siden syntaksen rommer flere språklige nivåer som er gjensidig avhengige av hverandre. Når man skal analysere syntaks, vil man automatisk analysere morfologi, semantikk og pragmatikk samtidig (Holmen 1993:268). Holmen bygger sitt syn på Talmy Givón som ser på språkutvikling som et utviklingskontinuum, og som allerede nevnt, kalles syntaktisering. Givón (referert i Holmen 1993:269f) mener en slik utvikling gjelder både førstespråkstilegnelse og andrespråkstilegnelse, men også ved annen utvikling av språk, for eksempel ved kreolisering.

I Holmens studie fulgte hun seks innlærere med ulike morsmål i den første perioden de oppholdt seg i Danmark, fra 3 til 15 måneder. Hun så på deres tilegnelsen av dansk syntaks over tid og analyserte deres muntlige ytringer. I artikkelen Syntactic development in Danish L2 peker hun på at forenkling på flere grammatiske nivåer er vanlig i innlærerspråk. Mye av kommunikasjonen må da bygge på situasjonen innlæreren er i og kontekstuelle faktorer (op.cit.:271). Andrespråkutvikling er en stadig utvikling av mer komplekse strukturer

tilnærmet målspråket, og disse strukturene er en kombinasjon av syntaktiske og morfologiske strukturer på den ene siden og semantiske og pragmatiske på den andre.

I vurderingen av arbeidet med elevtekster i kapittel 4.4.3. vil jeg blant annet se på interaksjonen mellom lærer og elev i forbindelse med tekstskrivingen i lys av et slikt utviklingskontinuum.

KAPITTEL 3 - INFORMANTER, DATAGRUNNLAG OG METODE

Skolen jeg har valgt å samarbeide med er som nevnt, en yrkesfaglig videregående skole i Oslo-området med høy andel av flerspråklige elever, kalt Telnes videregående skole her. De fleste elevene ved skolen har minoritetsbakgrunn, er mellom 16 og 21 år og har varierende botid i Norge, eller er født i Norge. Jeg har observert timer i helsefag i to klasser: i en liten klasse på VG1 som jobber spesielt med læringsstrategier knyttet til faget, og i en ordinær klasse på VG2. Her vil jeg først presentere skolens strategi med hensyn til arbeid med grunnleggende ferdigheter, og deretter sier jeg litt om hvordan informantene er valgt ut. Etter dette følger redegjørelse for datagrunnlaget og valg av metode i henhold til et literacyperspektiv på skriveopplæring.

3.1. Skolens overordnede strategi

Telnes skole har implementert en overordnet strategi som går ut på å styrke de grunnleggende ferdighetene hos elever som trenger det, samtidig med at fagopplæringen i programfagene ivaretas, spesielt på VG1 (vedlegg 4). Dette har blitt iverksatt etter omfattende kartlegging av norskkunnskapene til elevene og ønske om økt samarbeid mellom norsklærere og programfagslærere.

3.2. Kriterier for valg av informanter

Jeg har observert i to klasser ved Telnes, her kalt den lille klassen og den store klassen. Den lille klassen besto av syv elever, og jeg har valgt å fokusere på to av elevene ettersom de deltok i denne klassen ut fra behov for hjelp med andrespråket. Noen av de andre elevene hadde spesielle behov i tillegg, eller var klar for overgang til ordinær klasse, så de var ikke like aktuelle i denne sammenhengen. De to elevene er opprinnelig fra Syria og Kina med botid i Norge i henholdsvis 3,5 og 3 år. De begynte på videregående etter grunnskole i landet de kommer fra og etter norskkurs i Norge. Jeg vil portrettere dem kort her og referere til dem senere i teksten. Navnene er selvfølgelig fiktive.

Leila

- * jente 20 år, kurdisk
- * snakker kurdisk, arabisk, norsk, engelsk
- * har skolegang tilsvarende norsk grunnskole fra Syria
- * har vært tre og et halvt år i Norge
- * går 1. året på vdg skole
- * er ivrig og deltar så godt hun kan i timene, men mangler foreløpig et stort nok ordforråd til å kunne uttrykke seg variert
- * skriver fagtekster med mye hjelp fra lærer
- * er usikker på hvilken sjanger hun skal skrive i

Xu

- * jente 19 år, kinesisk
- * snakker kinesisk, norsk, engelsk
- * har skolegang tilsvarende norsk grunnskole fra Kina
- * har vært tre år i Norge
- * har gått to år på norskkurs
- * går 1. året på vdg skole
- * er stille i timene under felles gjennomgang, men sier hun forstår en del.
- * skriver fagtekster med veldig mye hjelp fra lærer, og sier selv at hun foretrekker muntlige prøver
- * er usikker på hvilken sjanger hun skal skrive i

Den store klassen med 14 elever er valgt fordi jeg også ville se på en ordinær klasse i yrkesfag uten spesiell tilrettelegging for elevene. Denne klassen pekte seg ut fordi læreren deres sa seg villig under hovedintervjuet til å la meg observere i denne klassen. De fleste elevene i klassen er født i Norge, mens noen har kommet underveis i skoleløpet. De fire elevene jeg har valgt ut og har analysert tekstene til er født i Norge, men har minoritetsbakgrunn.

Klasseromsaktivitetene og tekstene til de fire elevene danner derfor et sammenligningsgrunnlag for den lille klassen.

3.3. Datainnsamling

På skolenivå består dataene av intervju med rektor og lærere (vedlegg 2) og rapport fra overordnet satsning på språk- og fagopplæring ved skolen (vedlegg 4). I tillegg kommer uformelle samtaler med klassenes lærere. På klassenivå består dataene av observasjoner i to klasser, og på individnivå av samtale med to elever i den lille klassen om det å skrive tekster på norsk (vedlegg 3), samt elevtekster fra begge klassene (vedlegg 7-14). I det videre skal jeg kort redegjøre for dataene: intervjuer, observasjoner og tekster.

3.3.1. Intervjuer

Det har vært flere intervjuer knyttet til dette prosjektet. To intervjuer fant sted høsten 2010, der jeg deltok på ett med rektor og ett med to lærere (vedlegg 2). Disse intervjuene ble ledet av professor Frøydis Hertzberg og omfattet spørsmål rundt implementeringen av Kunnskapsløftet og arbeid med grunnleggende ferdigheter ved skolen. Intervjuene er transkribert i sin helhet og er på henholdsvis 27 og 25 transkriberte sider. Våren 2011 gjennomførte jeg et lite intervju med de to elevene som portretteres i denne oppgaven på 15 minutter (vedlegg 3). I tillegg til de formelle intervjuene hadde jeg flere uformelle samtaler med lærerne rundt skriving og språklæring de dagene jeg var på skolen.

3.3.2. Observasjoner i klasserommet

Observasjonene av undervisningsøkter med påfølgende innsamling av elevtekster har foregått to ganger. Første gang 4. april 2011 med observasjon i den store klassen i faget *helsefremmende arbeid* på VG2 i fire skoletimer med lunsj i mellom, med en lærer. Og andre gang 19. mai 2011 i den lille klassen på VG1 i fem timer med lunsj i mellom, med en lærer før lunsj og en annen etter.

Under observasjonene valgte jeg å se på klassene som helhet, samt å ha et spesielt fokus på elever med kort botid i Norge, men med flere års skolegang fra opprinnelseslandet. Det var disse elevenes læringsutbytte og utfordringer som interesserte meg i denne sammenhengen. De var gjennom den første nybegynneropplæringen i norsk og hadde i varierende grad skolegang tilsvarende norsk grunnskole fra hjemlandet, og derfor et faglig grunnlag fra et annet opplæringssystem. Det var altså ikke deres nybegynneropplæring i norsk eller fag som var hovedfokuset, men den samtidige språk- og fagopplæringen. Elever som oppfylte disse kriteriene fant jeg i begge klassene, men som nevnt hadde jeg fokus på elever i den lille klassen, fordi elevene hadde kort botid i Norge.

Under observasjonene noterte jeg hva slags oppgaver som ble gitt, hvilke læremidler som ble tatt i bruk, hva elevene gjorde, hvordan de reagerte på oppgavene og hvordan de samhandlet med hverandre og læreren.

3.3.2.1. Observasjoner i den lille klassen

Det var som nevnt, i alt syv elever i den lille klassen, tre jenter og fire gutter. Elevene poengterte at de var flerspråklige og viste til at de kunne mange språk i ulik grad, fra noen ord og uttrykk på venners språk til å kunne kommunisere flytende på flere språk.

Elevene jobbet systematisk med temaet *profesjonalitet i yrkesutøvelsen* og med føraktivitetsoppgaver knyttet til dette med fokus på fagspråk, læringsstrategier og gjennomgang av faglig innhold. Siste del av dagen ble brukt til selvstendig skriving av to caser.

Profesjonalitet i yrkesutøvelsen er et tema hentet fra kompetansemålene i faget *yrkesutøving*, og behandles i lærebøkene. I timene jeg observerte skulle elevene både jobbe med hva profesjonalitet betyr som begrep og hva det innebærer å være profesjonell i yrket sitt. Elevene i denne klassen hadde vært i praksis høsten før, og innholdet i timene var nært knyttet til praksisområdene og de aktuelle læreboktekstene for perioden. Det var god arbeidsstemning i klassen, men frustrasjon rundt skriveoppgavene.

3.3.2.2. Observasjoner i den store klassen

I den store klassen var elevene mellom 17 og 21 år, og det var tre gutter og elleve jenter til stede. Slutten av andre økt ble satt av til informasjon fra inspektøren. Timene var rett etter en gymtime, og elevene fikk god tid til å komme til ro, drikke litt og ordne med sakene sine. Det var god stemning i timene, god arbeidsro og omtrent alle elevene deltok aktivt både muntlig og skriftlig. De fleste spørsmålene fra elevene underveis var rettet mot innholdet i timen, men noen kom også med andre spørsmål til lærer.

Læreren innledet timen med å lese en skjønnlitterær bok med relevant tema for faget, deretter ble elevene introdusert til hovedtemaet for timen som var å løse oppgaver knyttet til felleskatalogen. De fikk oppgitt ti ulike caser som omhandlet pasienter med ulike sykdommer og medisinerbehov. Elevene jobbet med dette i grupper på to til tre stykker, noen jobbet også alene. De fleste skrev på PC, sjekket felleskatalogen på nettet, og det var mye samhandling og diskusjon rundt oppgavene. Læreren gikk rundt og hjalp elevene og oppmuntret til arbeid.

3.3.3. Elevtekster

Elevtekster vil si både de tekstene elevene skrev de dagene jeg observerte, og tekster de hadde skrevet tidligere og som de delte med meg. Jeg vil redegjøre for omfanget av tekstene, men også gå i dybden på noen sjangere: case, logg og egenvurdering (vedlegg 7-14). I alt har jeg seks oppgaver knyttet til caser: fire fra den lille klassen og to fra den store. Fra den store klassen har jeg dessuten en logg og en egenvurdering. Disse siste tekstene tjener først og fremst til å informere om elevers arbeid rundt skriving og utplassering i praksis i et literacyperspektiv.

3.3.3.1. Elevtekster i den lille klassen

Elevtekstene jeg samlet inn i den lille klassen var tekstene de skrev på observasjonsdagen. Læreren sa at hun hadde innarbeidet den samme måten å jobbe på med tankekart og VØH-skjema (vet fra før – ønsker å lære – har lært) i forhold til flere temaer, og at mange av timene i denne klassen var bygget opp på samme måte. Tekstene de skrev på observasjonsdagen var altså:

- notater fra tankekartet på tavla (utgjør en elevtekst for det er noen av elevene som har kommet med innholdet)
- elevenes VØH-skjema: der de har notert hva de vet fra før, hva de ønsker å lære og hva de har lært om dagens tema
- to caser:
 - en om å ikke være profesjonell i yrkesutøvelsen
 - og en om å være det i en lignende situasjon.

3.3.3.2. Elevtekster i den store klassen

Elevtekstene jeg samlet inn i den store klassen var tekster i ulike sjangere som jeg har valgt å systematisere, slik som under, for å få en oversikt. Elevene har i denne klassen jobbet med varierte skriveoppgaver som har resultert i en mengde tekster i ulike sjangere gjennom to år, og som de villig delte med meg på slutten av dagen. Disse tekstene var:

- Logg om arbeidet med brosjyre
- Logg om gruppesamarbeid
- Brosjyre om bleieutslett
- Brosjyre om Telnes videregående skole
- Oppgave ut fra en case om en helsesekretær som plages av vond nakke
- Eksamensoppgave med svar på spørsmål ut fra en case om en beboer på gamleheim
- Mappeoppgave i helsepsykologi
- Refleksjonsnotat om ekskursjon til Ullevål
- Egenvurdering etter praksis
- Power point-presentasjon om giftige stoffer
- Rapport fra ekskursjon til tekstilforsyningen på Ullevål sykehus
- Gruppeoppgaver/notater til muntlig framføring

Fire av tekstene i den store klassen er plukket ut til næranalyse, i og med at de kan danne et grunnlag for sammenligning med arbeidet i den lille klassen. Jeg vil derfor se nærmere på de to casene, samt en logg om gruppesamarbeid og en egenvurderingen etter praksis. Sjangeren case blir brukt på ulik måte i den lille og den store klassen, egenvurderingen sier mye om erfaringer fra praksis, som også er tema i klassesamtalen i den lille klassen, og i loggen får elevene si sin mening om skrivearbeidet. De to elevene i den lille klassen fikk uttrykt sin mening gjennom intervjuet.

3.4. Metode

Denne oppgaven bygger på så nøytrale observasjoner som mulig med en ganske vid problemstilling som utgangspunkt. Gjennom dette søker jeg å favne elevenes interaksjon med hverandre og lærerne i de aktuelle situasjonene. Dette danner så rammen om analysen av elevtekster og intervjuer. I et literacyperspektiv med etnografisk forskningsmetode sies det at datamaterialet vil vise vei når man skal analysere det. Det er derfor viktig å være så nøytral og åpen som mulig, og lete etter sammenhenger i datamaterialet (Barton og Hamilton 1998).

Barton skisserer en framgangsmåte som kan ivareta literacyforskning og små prosjekter, og som jeg har forsøkt å følge (Barton 2007:53f). Denne metoden passer godt ved klasseromsobservasjoner ettersom det er viktig i et literacyperspektiv å beskrive så vel konteksten for skrivingen som læringsaktivitetene og tekstene. I tillegg til denne metoden ser jeg på hvordan interaksjonen mellom lærer og elev er i lys av Holmens beskrivelse av pragmatisk og syntaktisk modus (1993).

Under gir jeg en punktvis oversikt over Bartons forslag til framgangsmåte når man skal forske på literacy og små prosjekter:

- Velge et emne
- Observere lesing og skriving i den aktuelle konteksten på en så objektiv måte som mulig
- Identifisere og dokumentere literacybegivenheten og de tekstene som forekommer i den aktuelle begivenheten
- Samle inn tekster og foreta intervjuer
- Analysere materialet på relevante måter (f.eks rollefordeling i en literacybegivenhet)

KAPITTEL 4 – PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAENE

I analysen av intervjuer, observasjoner og elevtekster tar jeg utgangspunkt i teoriframstillingen i kapittel 2, samt læreplanens krav om opplæring i grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Som Barton sier i sin introduksjonsbok om literacy, vil man ikke i denne type forskning søke å avdekke ferdigheter, men snarere få en større forståelse for hvordan man forholder seg til tekst (jf. avsnitt 2.2.2). Det vil si hvordan lesing, samtale og skriving forekommer, og hva dette betyr for den enkelte, samt hvordan mennesker kan skape mening gjennom de literacyaktivitetene de tar del i (Barton 2007:52,53, jf. avsnitt 4.2). I denne analysen søker jeg derfor, så langt det lar seg gjøre, å beskrive rammene rundt skrivearbeidet, og la elevenes og lærernes stemme høres. I tillegg analyserer jeg tekstene i et andrespråksperspektiv.

4.1. Skolens overordnede strategi

De valgene en skole tar med hensyn til opplæringsmåter er styrt av læreplaner, hvilket yrke elevene utdannes til og hvilke sjangere som er relevante og dermed historisk situerte.

I prosjektbeskrivelsen vedrørende Telnes skoles overordnede strategi begrunnes fokuset på grunnleggende ferdigheter og grunnleggende språkopplæring med at skolens erfaring er at ”størsteparten av elevene har bruk for særskilt norskopplæring” og at ”enkelte elever ikke har tilstrekkelige språkferdigheter til å følge ordinær videregående opplæring” (Vedlegg 4). Når størsteparten av elevene har bruk for tilrettelagt opplæring, har løsningen her vært å satse på språkopplæring og samarbeid mellom faglærer og norsklærer. Det store mangfoldet ved Telnes skole når det gjelder elever med ulik førstespråksbakgrunn og ulik tid i norsk skole, blir altså løftet opp som en prioritet, og løsningen har vært mer samarbeid om opplæringen til elevene.

Hvis literacybegivenheten i en klasse i helse- og sosialfag er å skrive en tekst knyttet til faget, må elevene lære å bruke ordforråd og sjanger relatert til dette faget. Å styrke de grunnleggende ferdighetene gjennom fagene er et utdanningspolitisk valg styrt av det stadig økende behovet for å kunne lese- og skrive og uttrykke seg i varierende sjangre i et samfunn basert på utstrakt skriftlighet. Å lære fag i skolen i dag krever derfor god kompetanse i de grunnleggende ferdighetene. Dette har Telnes derfor prioritert.

I intervju med rektor ved Telnes skole problematiserer hun særlig at mange elever går ut av skolen som tekniske lesere, og ofte har pugget fagkunnskap utenat. Hun nevner spesielt at skolen satser på de fem grunnleggende ferdighetene, og hun tar også opp behovet for økt samarbeid mellom lærerne, spesielt mellom faglærere og norsklærere. Hun er på den annen side svært optimistisk når det gjelder *viljen* til samarbeid mellom faglærerne ved skolen. Hun forteller også at skolen satser mye på muntlige ferdigheter, på å presentere og på å lære gjennom rollespill. I tillegg til dette nevner hun at skolen har vært gjennom mye kartlegging, og at de har satset veldig på foreldresamarbeid, blant annet ved å holde foreldrekurs og skape god dialog mellom lærere og foreldre.

Rektor sier også at de har hatt ekstern veiledning i lærerkollegiet om hvordan man kan arbeide med lesing og skriving i alle fag. Det samarbeides om kortere prosjekter på tvers av fag, og elevene har fast studietid to timer i uka hvor både programfaglærere og norsklærere er inne i samme klasse. På den måten får elevene hjelp, både med fagene og språket. Norsklærerne er derfor ikke bare knyttet til de to ordinære norsktimene, men også til studietimer og programfagtimer. Regnestykket blir således et annet, sier hun, når hun får spørsmål om hvordan fellesfaglærerne, for eksempel norsklærerne, får tid til å arbeide sammen med faglærerne:

Men da med at vi har de [norsklærerne] inne i den studietida som vi kaller det, så er de jo faktisk flere timer inne i klassene. Istedenfor de to ordinære timene som norsken er på VG1, så er de da inne i fire. Og ennå mer enn det. Og vi driver og diskuterer om vi på en måte skal bruke ennå mer av programfagtimene til norsk, eller at vi skal bruke norsklæreren ennå mer inne i programfaget.

Gjennom dette utsagnet ser vi at behovet og viljen til å samarbeide for å utvikle de grunnleggende ferdighetene er til stede. Med en elevsammensetning hvor størsteparten av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn, vil behovet for ekstra hjelp med språket måtte vies like stor plass som fagene.

I intervju med to av programfaglærerne ved Telnes videregående skole bekreftes mye av det rektor er inne på om samarbeid mellom norsklærere og programfaglærere, slik som i disse utsagnene:

Men vi har jo fått beskjed om at vi alle er norsklærere, vi er jo det! (lærer 1)

Det er jo alle helsebegrepene, hele tida (lærer 2)

Og det blir mer og mer, synes jeg, at norsklæreren kommer på banen, i forhold til de fem årene som jeg har vært her (lærer 1)

Lærerne er bevisst at å lære fag er å lære fagets språk, og at samarbeid med norsklærer er nødvendig for å få en god opplæringssituasjon for elevene. Dette tar Ryen opp i sine artikler der hun peker på at det er et stort sprang mellom dagligspråk og fagspråk, og at det er store språklige variasjoner mellom fagene (jf. avsnitt 2.1.).

De to sier at det er stort fokus på lesing som grunnleggende ferdighet ved skolen, og at muntlige ferdigheter er det absolutt viktigste i deres fag, i og med at elevene utdannes til serviceyrker og omsorgsykker. Den ene av lærerne fokuserer i tillegg på at *alle lærere* også må være norsklærere, og den andre nevner at arbeid med helsebegrepene tar tid, og at det er alle lærernes ansvar å arbeide med dette. Begge oppsummerer med at det viktigste er å se språk- og fagopplæring under ett og gir eksempler på samarbeid med norsklæreren.

I Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring* diskuteres det hvilke sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling, og meldingen beskriver de fem grunnleggende ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (Stortingsmelding nr. 30). Forklaringen på hvorfor det er nettopp disse ferdighetene som er valgt ut ligger i ordet: de danner grunnlaget for annen læring, og det er nødvendig å beherske dem for å kunne lære, slik som også Berge sier det (jf. avsnitt 1.3.).

Ved Telnes skole har det vært en bevisst målsetning å integrere de grunnleggende ferdighetene i alle fag, samtidig som skolen har knyttet dette opp mot norskopplæringen av andrespråkseleven ved skolen (vedlegg 4). Rektor sier i intervjuet at alle elever skal bli kartlagt og få en ”sønn basisopplæring, sønn at de skal stå bedre rusta for å kunne ta inn andre

fag”. Hun problematiserer videre at svake grunnleggende ferdigheter fører til mangel på forståelse i fagopplæringen:

For det har vi sett at noen elever går ut av grunnskolen og på en måte, kanskje er tekniske lesere, men de lærer ikke å absorbere det som de leser. Og det ser vi jo også i videregående, at de kan skrive utredninger om ulike sykdommer, men de har bare pugga det

I samtalene med lærerne og rektor ble elevenes læring nøkkelpbegrepet som diskusjonen kretset rundt. Hvordan legge til rette for læring hvis elevene sliter med de grunnleggende ferdighetene? Hvordan skrive og lære fag hvis man pugges for å skrive? Det at faglærere og norsklærere samarbeider har, som nevnt, vært en løsning ved denne skolen. En annen løsning har vært å hente inn ekstern hjelp. Som Berge sier må elevene få opplæring i å bruke språket skriftlig, i lesing og muntlig på en fagrelevant måte (jf. avsnitt 2.2.2). For at opplæringen skal ruste elevene for yrkeslivet, må dette være en målsetning, og det er noe de tar hensyn til ved denne skolen. I tillegg har de stort fokus på at elevene skal være aktive i læringsarbeidet. I det følgende skal vi se hvordan det jobbes med språk og fag i to klasser ved skolen, og samtidig hvor utfordringene ligger for andrespråkselevne.

4.2. Literacypraksis ved Telnes videregående skole

For å se på hvordan opplæringspraksisen utspiller seg ved Telnes skole, vil jeg først beskrive literacypraksisen i den lille klassen og deretter i den store klassen. Etter dette vil jeg presentere tekstene i et literacyperspektiv og andrespråksperspektiv (jf. forskningsspørsmålene avsnitt 1.2. og innledningen kapittel 1), og sammenligne tekstskrivingen i de to aktuelle klassene. Dette fordi den store klassen gir et innblikk i hvordan en ordinær opplæringssituasjon kan være, der elevene behersker faget, språket, sjangrene og det skoleorganisatoriske på en adekvat måte, mens elevene i den lille klassen er i en første fase av andrespråkstilegnelsen, samtidig som de skriver fagtekster.

Når vi skal se på tekster i et literacyperspektiv, er det nødvendig å se på literacybegivenhet og literacypraksis under ett. Literacypraksisen går ut på å se på mønstre i opplæringskonteksten (jf. avsnitt 2.2.): hva man forholder seg til på skolen, hva som foregår i klasserommet, hva slags hjelpemidler som blir brukt, hvilken metode som blir brukt, hvordan samhandlingen er mellom lærer og elever, hva slags mening elevene finner i skriveoppgavene og annet som er

relevant for opplæringen. Literacybegivenheten handler om produktet og faktorer rundt selve skrivingen eller lesingen.

I den lille klassen er det lett å se på tekster og literacypraksis i sammenheng, ettersom jeg observerte og samlet inn tekster samme dag. I den store klassen har deler av opplæringskonteksten, og dermed innblikk i literacypraksisen, foregått forut for min observasjon, for eksempel der jeg har fått kopi av tekster i etterkant av undervisningen. Men i flere av disse tilfellene forteller innholdet i tekstene noe om literacypraksisen.

4.2.1. Literacy i den lille klassen- lesing, samtale og skriving i kontekst

Timene i observasjonsøkten i den lille klassen på VG1 strakte seg, som allerede nevnt, over en hel skoledag, og temaet for timene var *profesjonalitet*. Målet med timene var å lære relevante fagord og kunne skrive to caser om profesjonalitet knyttet til praksis: en hvor en person ikke oppførte seg profesjonelt og en om hva denne personen kunne gjort for å handle profesjonelt. Fokuset er som vist i kapittel 3, på Leila og Xu som er i en tidlig fase av norsk tilegnelsen.

Observasjonsøkten i den lille klassen ga et innblikk i hvordan elevene får spesiell tilrettelegging med økt satsning på opplæring i læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter. Klassen drar nytte av at det er et nært samarbeid mellom programfaglærer og norsklærer over en hel dag en gang i uka, og at det arbeides nøye og systematisk med alle deler av læringsprosessen.

For å se på konteksten for skrivingen i et literacyperspektiv skal jeg aller først skissere hvordan læringsarbeidet foregikk. Etter dette skal jeg vise hvordan det i denne klassen ble arbeidet med muntlige og skriftlige føraktiviteter for å bygge opp et felles ordforråd og ideer til casene. Til slutt ser jeg på noen forhold som kan knyttes til læring i et andrespråkperspektiv.

4.2.1.1. Læringsarbeidet i den lille klassen

Jeg vil bruke Bartons analyseverktøy *literacybegivenhet* og *-praksis* (jf. avsnitt 2.2.) på observasjonsøkten i den lille klassen for å illustrere hvordan de jobbet. *Literacybegivenheten* var som nevnt, å skrive to caser, og *literacypraksisen* var mønsteret som alle aktivitetene forut for skrivingen av casene dannet. Dette mønsteret er oppstått i en skoletradisjon av våre dager

med utstrakt elevaktivitet, muntlighet og skriftlighet i samspill og fokus på bakgrunnskunnskaper og læringsstrategier. La oss ta en kort titt på følgende illustrasjon som viser literacypraksis- og begivenhet.



I denne bestemte opplæringssituasjonen henviste lærerne stadig til praksis og virkeligheten utenfor skolen og gjorde dermed temaet relevant for elevene. Det elevene skulle skrive i casen var også nært knyttet til praksisfeltet, som en skriftliggjøring av en hendelse i praksis. Elevene hadde hatt opplæring i faget og deretter vært i praksis og fått yrkeserfaringer. Disse erfaringene fra praksis brakte elevene så tilbake til skolen og fant et passende språk og en relevant sjanger for å uttrykke dem i. Det som videre er interessant, er hvordan andrespråkelevne løste skriveoppgaven etter såpass mye kontekstuell støtte.

Det er på mange måter gjensidigheten i aktivitetene som er interessant. Hvordan skapes det en bro mellom føraktivitetene og til det å skrive selvstendig? Mye forarbeid er lagt ned før selve skrivingen, og det er viktig å se på om eleven har deltatt i dette forarbeidet. Har andrespråkeleven lært nok til å skrive selvstendig, og har hun tilstrekkelig lingvistisk kunnskap til å skrive en lengre tekst? I mitt materiale ser det ut som om det oppstår en krise når elevene skal skrive casen, både på grunn av vansker med sjangeren og med språket. Det viser seg at andrespråkelevne ikke klarer å skrive en tekst uten veldig mye hjelp fra læreren. Dette kommer jeg tilbake til i blant annet avsnitt 4.5.

4.2.1.2. Muntlige føraktiviteter – bygge opp et diskursfelleskap

Hovedhensikten med forarbeidet før skrivingen av selve casen var å bygge opp et diskursfelleskap mellom elevene som de kunne utnytte i skriveoppgaven senere. Å skape et diskursfelleskap vil si at elevene tilegner seg ordforråd og begreper om et, i dette tilfelle, nytt fagområde. For en omtale av diskursfelleskap se avsnitt 2.2.2.

Lærerne ved Telnes skole var bevisst på at det tar tid og krever enorm tålmodighet å føre elevene inn i et nytt diskursfelleskap på andrespråket, slik at de kan skrive fagtekster. De hadde som hovedprinsipp at elevene skal bruke det ordforrådet de allerede har og utvide det

ved systematisk arbeid med læringsstrategier i tilknytning til et valgt fagtema. En av lærerne sier at det er elevene som skaper timen, kommer med innholdet og bruker sine egne erfaringer. Slik oppstår et diskursfellesskap som eies av elevene, og de bruker ord og begrepsmateriale som de har gjort til sitt eget. I stedet for å fortelle selv lar læreren elevene prate mest mulig, men veileder i å finne riktige termer og begreper. Lærerne i begge klassene var opptatt av dette. De fleste elevene var aktive muntlig, men de to jentene, Leila og Xu, var ikke det den dagen jeg observerte.

Når man undersøker en literacybegivenhet (jf. avsnitt 2.2.), er det viktig å se på alt som kan knyttes til begivenheten for å forstå resultatet. I observasjonen ved Telnes videregående skole observerte jeg mye som bidro til å stimulere læringsprosessen og introdusere nytt fagspråk og nytt tema. Hjelpemidlene i den første økten var erfaringer fra praksisperioden som elevene delte med hverandre, lærerens spørsmål og oppfølgingsspørsmål om praksisutplasseringen og ordforrådsarbeidet. Det var dessuten plansjer rundt i rommet med ordforråd og veggaviser med skrift og tegninger fra faget. Tekst fra læreboka var kopiert opp til elevene (vedlegg 5) og heftet med oppgaver for dagen hadde bilder fra praksissituasjoner: fra et sykehjem/fra en barnehage og diskusjonen mellom lærer og elever, samt elevene i mellom. Klassen brukte også et VØH-skjema (Vet fra før - ønsker å lære - har lært), et begrepskart, et ark delt i fire ruter til å skrive ned stikkord i og et ark til å lage et tankekart på (vedlegg 6).

Det var som sett over, tydelig at læreren ønsket å bygge bro mellom praksis og dagens tema ved å hente opp ord som hun knyttet til aktuelle hendelser fra praksisperioden. Det ble laget tankekart rundt ordet *profesjonalitet* på tavla, og elevene forklarte ord. Læreren fylte ut kartet og kom med oppfølgingsspørsmål. Piler ble satt inn mellom ord som hører sammen, og samtalen ble utvidet til å bli en samtale mellom elevene, der de også kom med oppfølgingsspørsmål og forklaringer til hverandre. Leila og Xu sa ikke mye under dette arbeidet.

Læreren jobbet med å gjøre det muntlige språket til elevene så nært skriftspråket som mulig og få fram fagordene. Ordene ble ført opp i tankekartet som inneholdt ord som:

Profesjonalitet = vise empati/ikke sympati, ikke personlig, ikke fortelle om private bekymringer, voksen, kollega, ikke venn på jobb (kanskje i pausen), ta ansvar for valgene sine på jobben, oppføre seg riktig, mindreverdighet, ta initiativ, jobbe selvstendig, alene, konsentrert, uavhengig, kunnskap, ferdigheter, erfaringer, egenskaper, holdninger

Leila og Xu deltok i diskusjonen rundt kun begrepsparet empati/sympati, og det var helt på slutten av klassesamtalen med tankekartarbeidet. Det virker som om læreren ikke ville gi seg før jentene også hadde vært med. Et utdrag fra klassesamtalen rundt dette er som følger:

- **Xu** sier: *vise empati* på direkte spørsmål fra læreren om hva de syntes var viktig i praksis (læreren ser på dem for å oppmuntre til deltagelse). Xu blir spurt om å forklare ordet, men rister på hodet.
- En gutt blir spurt om å forklare hva empati på et gamlehjem er: *øyekontakt, sitte og se på de eldre* er svaret
- **Leila** følger opp og sier: *snakke høyt og tydelig*

Det at Leila og Xu ikke var muntlig aktive var svært tydelig. De deltok ikke i klassesamtalen, og var relativt stille i rollespillet som vil skal se i neste avsnitt. Senere viste det seg også at de trengte mye hjelp under skriveprosessen (jf. avsnitt 4.4.3.1.). Barton sier at å lære fag er å sette sammen språket på nye måter, å bruke ulike diskurser, og til ulike diskurser knyttes ulikt vokabular (Barton 2007:75). I dette materialet ser det ut til at jentene har vansker med å tilegne seg den nye diskursen som kreves for å snakke om profesjonalitet i praksis. Cummins mener, som nevnt i avsnitt 2.2.2. at kognitivt krevende oppgaver og kontekstuavhengig språk kan være krevende for andrespråks elever. Et så abstrakt begrep som profesjonalitet kan derfor være en utfordring for andrespråksinnlærere.

Ettersom Leila og Xu ikke deltar i klassesamtalen, kan det dessuten føre til at arbeidet med læringsstrategiene ikke blir deres eget og dermed i mindre grad del av deres læring. I

innledningen til denne oppgaven, avsnitt 1.3., refererte jeg til Utdanningsdirektoratets definisjon av læringsstrategier som peker på at læringsstrategier er hensiktsmessige først når eleven selv bruker dem i eget læringsarbeid. Her ser vi at arbeidet med for eksempel tankekart syntes å bli et mekanisk eksempel for Leila og Xu og ikke et verktøy. De skrev bare av, de var ikke med på å skape innholdet eller formulere hypoteser om temaet eller å foreslå ord. Det er viktig å arbeide aktivt med oppgaver som gir kognitive utfordringer for at læring skal skje. Leila og Xu var passive i denne prosessen.

4.2.1.3. Skriftlige føraktiviteter i samspill med muntlig

Etter den innledende fasen med muntlige aktiviteter med blant annet skriving av tankekart, skrev elevene ned stikkord som omhandlet ordet *profesjonalitet* på et ark som var delt i fire. I en egen kolonne skulle de også notere ord de lurte på (jf. vedlegg 6). Elevene jobbet stille og hentet stikkord fra lærebokteksten. Kommunikasjonen i denne fasen foregikk ved at læreren ga elevene individuell hjelp når de trengte det.

I påfølgende økt ble lesing, muntlig, lytting og skriving integrert. Elevene satt i grupper på fire, og leste etter tur det de hadde skrevet i "sin rute" på stikkordsarket. De andre lyttet og skrev ned det som ble sagt. Læreren deltok vekselvis i begge gruppene og hjalp til. Når det gjelder jentene som er i fokus i denne oppgaven, måtte læreren lese det Xu hadde skrevet for de andre, og hun måtte også hjelpe Leila med å lese flere av de ordene hun hadde skrevet, slik at de andre forsto. Begge fikk mye hjelp av læreren. På denne måten fikk de prøvd ut sine egne hypoteser om det fagstoffet og ordforrådet som de var i ferd med å tilegne seg ved å spørre om hjelp og få bekreftelse eller korrigerings.

Neste post på programmet var å fylle ut begrepskartet, først for seg selv og så på tavla. Det handlet fremdeles om profesjonalitet, og elevene forklarte hva det betyr, hvilke egenskaper ordet har og når man bruker det, og de ga eksempler på ordet i bruk. Elevene fikk skrive i hver sin rubrikk på tavla. Her ble også skriftlighet og muntlighet integrert, samt det å finne overordnede begreper og forklaringer på ordene. Ordet *profesjonalitet* ble satt inn i en kontekst og knyttet til autentisk bruk av ordet. Leila og Xu deltok ikke i arbeidet på tavla.

I den siste arbeidsoppgaven før matpausen og lærerbytte skulle elevene bruke alt det de hadde jobbet med for å lage en muntlig case – et rollespill. Elevene ble delt i to grupper for å forberede rollespillet. I gruppe 1 fant de på alt sammen selv: problemstilling og handling. I

gruppe 2 måtte læreren finne en problemstilling og gi stikkord for innholdet. Leila og Xu var med her sammen med to andre elever. Jentene stilte bare noen få spørsmål til læreren angående rollespillet. Under øvingen hvor spillet foregikk i et apotek sa de to jentene også minst. Læreren hadde trukket seg tilbake under denne økten, men bidro med hjelp underveis når de trengte det. Ordet case ble brukt i innledningen til oppgaven, men ikke forklart, og betydningen av muntlig case/rollespill ble heller ikke gitt som forklaring til den skriftlige sjangeren case i skriveøkten etter lunsj. Sjanger ble ikke berørt, verken som modelltekst, som forklaring eller som innfallsvinkel til noe av småskrivningen.

4.2.1.4. Selvstendig fagskriving

Læreplanendringene i 2010 som førte til et større fokus på *fagsjangere* i forhold til tidligere ordlyd, *kreative sjangere*, vil naturlig nok endre skolens literacypraksis. Elevene skal skrive fagtekster. Beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i helse og sosialfag gir retningslinjer for hva elever skal skrive i faget. Kompetansemålene ellers er formulert slik at de beskriver hva elevene skal lære i faget, og opplæringen skal være praksisnær og knyttet til ulike kontekster: elevenes sosiale kontekst i klasserommet og i praksis. Her skal jeg vise hvordan andrespråkselevene nærmet seg fagskrivningen.

Andre del av skoledagen ble brukt til videreføring av samme tema, men med ny lærer. Nå skulle elevene skrive tekstene, altså casene om noen som ikke var profesjonelle på jobb, og de skulle bruke ordforråd og innhold fra det de hadde jobbet med tidligere på dagen. Leila og Xu brukte mye tid før de kom i gang. Læreren forklarte oppgaven nøye for Xu. Jenta nikket og sa at hun forsto alt, men skrev lite. Leila fikk også hjelp fra læreren. Hun svarte *nei* på spørsmål om hun hadde sett noen som ikke var profesjonelle. Det var tydelig at jentene hadde vanskeligheter med å skrive, og læreren kom med mange eksempler. De sa at de ikke husket å ha opplevd noen av eksemplene i praksis. Etter en halv time med mye hjelp fra læreren hadde de skrevet noen få setninger. Leila ville som tidligere, at læreren skulle lese over ofte og bekrefte at det hun hadde skrevet var riktig. I denne skriveøkten sa flere andre elever også at de ikke visste hva en case er.

Det er tydelig at det var mange utfordringer når elevene skulle skrive selvstendig. Alle trengte mye hjelp, både til å komme i gang, til å se at skriveoppgaven hadde sammenheng med føraktivitetene før matpausen, til å forstå hvilken sjanger de skulle skrive i og ikke minst så trengte de mye språklig hjelp: for å finne ord og begreper som kunne dekke det de ville

fortelle og for å bygge opp både setninger og selve teksten. Barton mener at en av kjernekomponentene ved literacy er hensikten med teksten, og at det ikke gir et godt bilde å snakke om evner, mer om hva vi vil med skrivingen (Barton 2007:41, jf. avsnitt 2.2.2.). For elever som Leila og Xu vil det å trenge såpass mye språklig og faglig støtte si noe om hvorvidt de forsto hensikten med skriveoppgaven. Å skrive på andrespråket er en krevende prosess, og mye tyder på at skriveoppgaven lå over jentenes mestringsnivå. Samtidig som jeg skal vise i tekstanalysen at jentene skriver tekster i tråd med oppgaven, men på en enkel måte (jf. avsnitt 4.4.3.3.f).

Leila og Xu fikk mye hjelp av læreren både til å huske hendelser fra praksis som hadde med profesjonalitet å gjøre og med å forstå oppgaven. Xu var klart den som av alle i gruppa fikk mest hjelp med forklaring på temaet for oppgaven. Læreren tok seg god tid og satte seg ned for å hjelpe henne. Leila skrev mer selvstendig, men krevde, som nevnt, stadig at læreren skulle lese over for å få bekreftelse på om det hun hadde skrevet var riktig. Behovet for hjelp var stort siden disse jentene var i en tidlig fase av andrespråksinnlæringen og verken hadde språket helt på plass eller full forståelse av den norske skolens literacypraksis. Resten av gruppa jobbet variert, en elev skrev ikke så mye, en annen slet med form og sjanger og kviet seg derfor for å skrive, og en tredje skrev med liv og lyst, men holdt seg ikke helt til oppgaven. Læreren delte ut oppmuntrende ord for å holde skriverne i gang, og konkluderte til slutt med at de skulle få ekstra tid til å gjøre ferdig oppgavene hjemme.

I de uformelle samtalene med lærerne på observasjonsdagene var mye av fokuset viet elevenes læring. Lærerne hevdet som nevnt tidligere, at elevene må være aktive selv for å lære. De sa videre at det som skal til for at elevene skal bygge opp nytt ordforråd og ta del i et nytt diskursfellesskap på andrespråket, er at de må bruke språket. Altså må det de bidrar med i timene bli tatt godt i mot. Denne måten å jobbe på samsvarer med et konstruktivistisk syn på læring: språk og kunnskap skapes på nytt av hver enkelt i en læringsprosess (jf. avsnitt 2.2.2. i teorikapitlet).

I forhold til den grundige gjennomgangen av språk og fag som de hadde hatt tidligere på dagen kunne det nå se ut som om det oppsto en krise: hvordan anvende dette? Hadde elevene bearbeidet det faglige ordforrådet og emnet godt nok? Det er som regel nødvendig for elevene å arbeide med stoffet systematisk muntlig for å opparbeide ordforråd og begreper på andrespråket først, men hva skjedde her i overgangen muntlig – skriftlig? Det er tydelig at

Leila og Xu på dette tidspunktet hadde et stykke å gå før de kunne bruke skriving som grunnleggende ferdighet for å lære fag. Før jeg presenterer tekstene deres skal jeg vise hvordan literacypraksisen var i den store klassen den dagen jeg observerte.

4.3. Literacy i den store klassen – praksisforankring

I det følgende skal jeg først beskrive literacybegivenheten i klassen den dagen jeg observerte. Felles for tekstene og arbeidsoppgavene i den store klassen er, som i den lille, nærheten til samfunnet utenfor klasserommet – til yrket elevene utdannes til. Aktuelle temaer hentes inn i klasserommet, og gir elevene den konteksten og bakgrunnskunnskapen de trenger for å skrive.

Den dagen jeg observerte den store klassen holdt de på med arbeidsoppgaver hvor de skulle beregne medisiner i forhold til oppgitt sykdomshistorie. Timen ble, som nevnt, innledet med at læreren leste en skjønnlitterær bok med et tema som er relevant for faget. Alle elevene arbeidet deretter med de samme oppgavene, og de samarbeidet stort sett to og to. De første oppgavene var såkalte kognitivt enkle oppgaver og kontekstavhengige (jf. Cummins avsnitt 2.2.2.). Ingen av oppgavene var typiske refleksjonsoppgaver, men de to siste kan sies å være mer kontekstuavhengige og krever mer i når det gjelder skrivingen. Oppgavene var som følger:

A: OPPGAVE: BRUK FELLESKATALOGEN (oppslagsverk for medisiner som brukes på apoteket og legekontorer) **PÅ NETTET OG GJØR FØLGENDE:**

- Lag en tabell, bruk tabellformat i Word
- Skriv pasientens navn i kolonne 1
- Skriv i kolonne 2 hvor mange tabletter pasienten skal få i engangsdosering (hver dag)
- Skriv i kolonne 3 hvor mange tabletter pasienten skal ha i døgnet
- Skriv i kolonne 4 hva medisinen virker mot eller hva slags type medikament det er
- Skriv i kolonne 5 kort om forsiktighetsregler og bivirkninger av de forskjellige preparatene (medikamentene)

For å løse oppgavene fikk elevene utdelt et ark med caser. Noen av dem lød slik:

B: Caser som skal inn i tabellen:

1. Johan Olsen har brukket venstre ben. Han skal ha 500 mg Paracetamol hver sjette time. Hver tablett inneholder 250 mg
2. Per Dahl må begynne med Ampicillin 500 mg (pr. kapsel). Pasienten skal ha en dosering på 1000 mg, 4 ganger pr. døgn

Det var i alt 20 caser som skulle løses, og elevene jobbet to og to. Foruten å beregne medisineringen skulle elevene også skrive fritt i de siste oppgavene. I denne arbeidsøkten var det mye muntlig samhandling, spørsmål til lærer, god arbeidsro, samtale om videre jobb spontant og ønsker om å bruke lærer som referanse. De fleste brukte pc og søkte i felleskatalogen på nettet og skrev inn i word.

I denne skriveoppgaven var praksisfeltet nærværende i casene. Virkelighetsnære oppgaver er som oftest motiverende for elever, og det så ut som om elevene jobbet godt den dagen jeg observerte. Fag, praksis og skriving var integrert i denne økten. Å bruke sjangeren case gjør at oppgaven får tilknytning til virkeligheten (jf. definisjonen i avsnitt 1.3.). Eleven som skal ”løse” en case vil måtte tenke selvstendig og knytte teori opp mot egne erfaringer eller opplysninger som kommer frem i casen. Oppgavene kan sies å være meningsfulle ettersom de er knyttet til reelle situasjoner elevene vil møte i yrket sitt. De har en hensikt, noe som er viktig når en ser arbeid med oppgavene innenfor en literacyramme. Elevene *skrev* imidlertid ikke mye selvstendig i denne oppgaven, og det ble ikke stilt store sjangerkrav. Skrivingen var det man kan kalle skrive for å lære faget, noe som samtidig oppøver skriving som grunnleggende ferdighet.

Tekstene jeg samlet inn i den store klassen viste også at de arbeidet med mer selvstendige skriveoppgaver. De arbeidet også med større caseoppgaver. Det er dette jeg skal se nærmere på nå.

4.4. Presentasjon av tekstene til elevene

Jeg skal her presentere og analysere tekster skrevet av elever både i den lille og den store klassen i et literacyperspektiv, i alt åtte tekster. Det kan være naturlig å se på tekstene i et sammenlignende perspektiv for å se hvordan det jobbes med tekst i såpass ulike klasser og på ulike årstrinn: den lille klassen er på VG1, der elevene er nybegynnere i faget, mens elevene i den store klassen går på VG2. Seks av tekstene er oppgaver knyttet til case. I den lille klassen har Xu og Leila skrevet to case hver. I den store klassen har to elever skrevet hver sin oppgave knyttet til case. I tillegg har to elever skrevet logg og egenvurdering. I loggen og egenvurderingen får jeg innblikk i deres syn på opplæringen og målene i faget. Noe av dette kan også sammenholdes med intervju og klassesamtale i den lille klassen.

Når det gjelder casene som presenteres, er det en forskjell at elevene i den lille klassen skulle finne eksempler på case og beskrive dem selv, mens elevene i den store skrev oppgaver ut fra oppgitte caser og skulle beskrive og drøfte adekvat oppfølging for pasientene.

4.4.1. Logg og intervju

Fra elever i den store klassen samlet jeg inn to logger, og den ene om å skrive en brosjyre presenteres her. I den lille klassen hadde jeg, som presentert senere i dette avsnittet og i avsnitt 4.4.3.3., et lite intervju med Leila og Xu om å skrive case. Felles for loggen og intervjuet er at de sier noe om elevenes mening og forståelse for den literacybegivenheten det gjelder: å skrive brosjyre og å skrive case. I det følgende vil jeg derfor presentere dette ved å se på hvordan elevene forholder seg til det de har jobbet med: hva de fokuserer på rundt literacypraksisen, hva de fokuserer på rundt interaksjonen med andre elever og hva de fokuserer på rundt sjanger og oppbygging av teksten. Jeg vil også se på hva interaksjonen har å si for å bygge opp et diskursfellesskap.

I loggen forteller eleven om arbeidet med en brosjyre, en literacybegivenhet som er en presentasjon av skolens historie og opplæringstilbud (jf. vedlegg 11). Selve loggen som er på fem avsnitt, gir beskrivelse av arbeidet over to dager og sier noe konkret om elevsamarbeidet rundt brosjyren. Eleven beskriver literacypraksisen ved å vise til sin motivasjon for å være med i dette arbeidet, fortelle om arbeidsfordelingen innen gruppa som skulle skrive brosjyren, og beskrive arbeidet med brosjyren. Hun forteller om interaksjon med andre elever, hvor hun trekker fram som positivt at de ble kjent med elever fra en annen klasse. Hun nevner at samarbeidet var godt og at de fulgte regler som gikk ut på at alle fikk sagt sin mening, og at de lyttet til hverandre.

Det beskrives videre i loggen arbeidet med oppbygging av teksten og sjanger ved å bruke ord som *redigere, diskutere, komme fram til nye ideer og tanker* og *sette inn bilder i brosjyren*. Eleven fokuserer mye på idéutvekslingen og reformulering av ideene. I tillegg sier hun dette om det å jobbe muntlig med redigeringsarbeidet: *Selv om oppgaven min var å redigere brosjyren, ble vi alle sammen med på å redigere brosjyren, ved å snakke om det*. Oppgaven er knyttet til en sjanger som vi finner igjen i samfunnet: informative brosjyrer om en utdanningsinstitusjon, det vil si en sjanger som er forankret i samfunnet (jf. Barton avsnitt 2.2.1.). Oppgaven er i følge loggen til eleven interessant.

I elevens logg finner vi mange punkter om å bruke språket i interaksjon elevene imellom underveis i arbeidet. Samarbeidet ble også nevnt flere ganger. Elevene i denne gruppa brukte mye tid på å snakke sammen, noe som danner grunnlag for et diskursfellesskap. Redigeringen ble som sagt noe alle tok del i, og den støtten de ga hverandre ved å snakke sammen bidro til at hver enkelt utviklet sin forståelse for arbeidet som skulle gjøres, og de fikk anledning til å formulere det på sin måte. Dette er i tråd med en tilnærming til læring som bygger på konstruktivisme (jf. avsnitt 2.2.2.). Elevene tar del i sin egen læring gjennom samtaler med hverandre og gjennom bearbeidelse av språket og arbeidsoppgavene både muntlig og skriftlig.

Det er helt klart at samtalene i gruppa har vært nært knyttet til det skriftlige, og at diskusjoner, reformuleringer muntlig, å kaste om på ideer og å si sin mening i gruppa har bidratt til forståelse, til å gi oppgaven et innhold og til å bygge opp et diskursfellesskap før og under selve skrivingen. Denne formen for prosesskriving gjør at teksten og ordforrådet videreutvikles, at mening skapes og teksten finner en form.

Intervjuet i den lille klassen kan ses som parallell til loggen i den store. I et intervju om forståelse rundt skrivearbeidet fokuserer Xu og Leila på at det er vanskelig å skrive på norsk, og at de ikke vet hvordan de skal skrive når de ikke kjenner sjangertrekkene, jf portrettet tidligere i oppgaven (avsnitt 3.2). For elever som behersker språket godt, vil det i mange tilfeller ikke alltid være nødvendig å vise til modelltekster, mens det for andrespråkselever i mange tilfeller er nødvendig med mer støtte. Både Hyland og Barton trekker fram at en veksling mellom å skrive etter modeller og friskrivning er av det gode (jf. avsnitt 5.1.2.). Selj peker på at det for andrespråksskrivere kan være svært heldig med en prosessorientert skriving der skrivehandlingen blir delt i ulike faser med ulikt fokus (Selj 2008:139). Hun sier også at det forberedende arbeidet med skriving bør være mer eksplisitt (jf. avsnitt 2.1.) og inkludere arbeid med teksttype og sjanger (op.cit.:152).

Leila og Xu sier mye om at de ønsker mer forklaring på hva de skal gjøre når de skal skrive tekster, for eksempel i dette utdraget fra intervjuet.

Leila

Må ha reglene, tankekart er forberedelse til hva man skal skrive, det er bra. For eksempel rapport: må ha foran seg hvordan skrive rapport: navn, innledning, hvordan skal den være, hvor mye skal jeg skrive?

Xu

Må bruke ordbok. Rapport: må få tema, adresse, hvordan begynne, hvordan slutte, kan få hjelp muntlig, når jeg skriver tenker jeg: er det riktig eller galt?

I den store klassen bruker de skrivingen som redskap for å formidle egne meninger, samtidig som loggen utvikler deres skriveferdigheter. Det muntlige perspektivet er til stede både i loggen og i intervjuet. I loggen fokuseres det på det muntlige redigeringsarbeidet, mens Xu på sin side påpeker at hun foretrekker muntlige prøver.

Et interessant funn er at eleven som skriver loggen viser til prosessen rundt skrivingen og reformuleringen av brosjyren. Det er innholdet i brosjyren og samarbeidet i gruppa det fokuseres på. Leila og Xu på sin side etterlyser eksplisitte modeller på hvordan tekstene skal bygges opp.

Elevene i den store klassen har arbeidet med å planlegge arbeidet og innholdet i brosjyren på et overordnet nivå, før de skriver, slik jeg kan se det ut fra elevens beskrivelser i loggen. Eleven viser gjennom loggen at hun har god forståelse for innholdet og for sjangeren hun skal skrive i. I den lille klassen brukte de mer tid på skriving av enkeltord og deler av tekster, og mye av kreftene gikk med på å tolke sjanger, å bruke ordbok og å formulere setninger, slik jeg så det av observasjonen og intervjuet med elevene. Barton sier at i en bestemt diskurs finner vi en viss type vokabular og språk som er gjenkjennelig for de som deler dette språket: de deler det samme diskursfellesskap (jf. avsnitt 2.2.2.). Det er tydelig at elevene det er snakk om i loggen deler et diskursfellesskap, mens Leila og Xu i den lille klassen jobber mer individuelt og ut fra et enkelt dagligspråk.

4.4.2. Egenvurdering og klassesamtale

Egenvurderingen i den store klassen blir her sett opp mot klassesamtalen i den lille klassen. Dette fordi innholdet kretser rundt mye av det samme: hvordan det var i praksis. Det er tydelig at i den store klassen kan dette svares på i en skriftlig oppgave, mens det i den lille er klart at mye av dette arbeidet må gjøres i forbindelse med de muntlige føraktivitetene. Her skal jeg også se på arbeidet med sjanger, oppbygging av tekstene og arbeidet med språket.

Eleven som har skrevet egenvurderingen forteller om erfaringer fra praksis i apotek og knytter dette til målene i perioden: *være presis, yte service, samhandle med brukere og medarbeidere* og lignende (se vedlegg 14). Hun reflekterer over arbeidsoppgaver, nevner at hun har fått jobb som ekstrahjelp i apoteket og tenker litt rundt egenskaper ved seg selv og samarbeid med andre. Hun har også en refleksjon rundt yrket. Det er denne refleksjonen rundt oppgavene og yrket som gjør at man kan kjenne igjen teksten som en egenvurdering. Og dette ligner på samtalen som forgikk i plenum i den lille klassen. Ellers i egenvurderingen er det en ren presentasjon av oppgavene som eleven utførte.

Egenvurderingen peker i flere retninger: til målene for perioden, til egenoppfatning av arbeidet, til det faglige ordforrådet, til ønsker om yrkesvalg, til yrkesutøvelsen og til samhandlingen med kunder og medarbeidere. Literacy er jo nettopp lese- og skriveferdighet i en kontekst. I den lille klassen foregår mye av det samme arbeidet muntlig, men som vi har sett i avsnitt 4.2.1.2., deltar Leila og Xu i svært liten grad.

Å rapportere fra praksis er en literacybegivenhet som er naturlig i skolen, her i form av en egenvurdering. I følge teorien er en literacypraksis styrt av konvensjoner og tjener en hensikt. I dette tilfellet vil refleksjonene i egenvurderingen rundt praksis knytte opplæringen i klasserommet til praksissituasjonen og være hensiktsmessig for videre planlegging, for kontakt med praksisplassen og for å vurdere videre opplæring for eleven. Egenrefleksjonen vil hjelpe eleven å sortere inntrykk og språk, og føre til læring. Under klassesamtalen i den lille klassen så jeg at hensikten også var å bearbeide språk, inntrykk og reflektere over praksis, men at fokuselevne i denne oppgaven ikke var med på det. Utbyttet for disse elevene blir derfor ikke like stort som for eleven som har skrevet egenvurderingen. Kan hende hadde resultatet vært et annet hvis Leila og Xu også skulle skrive en egenvurdering, og ikke reflektere over profesjonalitet etter klassesamtalen. Man kan derfor si det slik at nærhet mellom føraktiviteter og selve skriveoppgaven må være tydelig for andrespråkselever.

Når elevene skal skrive egenvurdering fra praksis har de allerede et innhold å skrive om. De har fått kunnskap på et område knyttet til praktiske erfaringer og bygget opp et ordforråd underveis. Dette kan gi et felles samtalegrunnlag. Man kan si at de er inne i en førskrivingsprosess allerede i praksisperioden i samtaler og meningsdanning. Vel tilbake i klasserommet må språket og innholdet få en skriftlig form og tilpasses sjanger. Det å knytte muntlig, skriftlig og praktiske erfaringer sammen er heldig for læring. Når elevene forstår

hvordan arbeidet ved praksisplassen foregår og får anledning til å snakke med medarbeidere, vil de mest sannsynlig danne seg en oppfatning som de kan ta med seg til klasserommet. Der kan de knytte dette til det fagspråket som de allerede har begynt å tilegne seg gjennom lærebøkene og i samtaler med lærerne. Dette vil så gi grobunn for å ta del i et nytt diskursfellesskap og åpne for muligheten til å bruke et nytt fagspråk og skrive mer avanserte setninger og tekster. Barton sier at å lære nye fag på skolen er å sette språket sammen på nye måter, altså beherske nye diskurser (jf. avsnitt 2.2.2., Barton 2007:75).

Å knytte målene i opplæringen opp mot praksiserfaringer i en egenvurdering er en del av literacypraksisen ved denne skolen og tjener den hensikt at eleven skal reflektere over sin egen læring. Man sier at literacybegivenheter er situerte. Denne begivenheten er situert ved at den er knyttet til opplæringskonteksten og bestemt av læreplaner og skolens sjangertradisjoner. Det å bruke sjangeren egenvurdering i skolen er dermed historisk, sosialt og kulturelt bestemt (jf. avsnitt 2.2. og 2.2.1). Å føres inn i skolens sjangere og fagenes sjangere er dermed noe fastlagt som elevene tar del i over tid. Det er tydelig at denne eleven skriver seg godt inn i sjangeren egenvurdering med det personlige preget den sjangeren har og mestrer å redegjøre for oppgavene i praksis med relevante fagord. Eleven reflekterer også over sin egen læring i praksis.

Som vist tidligere i avsnitt 2.2. er literacy nært knyttet til den sosiale konteksten man befinner seg i og til tradisjoner der man vokser opp. Leila og Xu har sin skolegang fra henholdsvis Syria og Kina, og skolen i Norge kan dermed på noen områder være ukjent for dem, for eksempel når det gjelder sjangertradisjoner og literacypraksis. Dette kommer til syne i intervjuet som vist i avsnitt 4.4.1. Begge har grunnleggende lese- og skriveferdigheter på morsmålet og dermed også andre referanser. I tillegg må de bli kjent med videregående skoles sjangere og fagspråk. Dette står i kontrast til denne egenvurderingen, der man ser at innholdet viser at eleven vet nøyaktig hva det er hun skal skrive om: oppgaver og refleksjoner fra praksis.

4.4.3. Arbeidet med case

I begge klassene ble det arbeidet med oppgaver i tilknytning til case. I den lille klassen skrev elevene to korte caser hver (vedlegg 7-10). Som vist tidligere i avsnitt 4.4.3., gikk casene ut på å beskrive situasjoner fra praksisperioden ved apotek, pleiehjem eller barnehage og reflektere over profesjonalitet ved arbeidsplassen. Flere av elevene i klassen, også Leila og

Xu, ga i samtalen forut for oppgaven uttrykk for at de var usikre på oppbygging av teksten. De brukte lang tid på å skrive og ba mye om hjelp.

Fra den store klassen har jeg to lengre besvarelser med utgangspunkt i case: en eksamensoppgave og en innlevering (vedlegg 13 og 14). Elevene skulle i disse oppgavene beskrive pasientene i casene og deres behov, og diskutere videre oppfølging. Elevene må kunne reflektere over problemstillinger og bruke relevant ordforråd for faget for å løse slike oppgaver.

Her skal jeg presentere disse seks tekstene og se på oppbygging, innhold, språk og sjanger. I innledningen sier jeg at å lære fag og å skrive på andrespråket krever mye av elevene. De må beherske skriving som grunnleggende ferdighet og kunne skrive for å lære. Det krever at de har lingvistisk kunnskap, kjenner til relevant faglig ordforråd, har kunnskaper om emnet og tilpasser dette til relevante sjangre. Hensikten med å presentere tekster skrevet av både elever med kort botid i Norge og elever med hele sin skolegang her, er ikke å sammenligne tekstene, men vise ulike literacybegivenheter på ulike årstrinn og for elever med ulike språklige forutsetninger for å mestre skriveoppgavene.

Innen teorier om literacy er hensikten med skrivingen essensiell. At tekster skal ha forankring i samfunnet og tilhøre vår tids sjangere er viktig (jf. avsnitt 2.2.2.). Jeg skal her vise at skrivearbeidet tilknyttet case, er arbeid med ordforråd og innhold som er relevant for det yrket elevene skal utøve, og dermed tjener den hensikten å utdanne for de aktuelle yrkene.

4.4.3.1. Interaksjonen i forkant av skrivearbeidet i den lille klassen

Tekstene til Leila og Xu viser (jf. avsnitt 4.4.3.2.1. og 4.4.3.2.2.) at de kan skrive fagtekster på et enkelt innlærerspråk, men med relativt avansert setningsstruktur. Et overordnet blikk på skrivekonteksten sier mye om hvilken støtte elevene fikk rundt skrivingen av tekstene sine. Foruten føraktivitetene som de hadde holdt på med i den første økten fra kl 09.00- 12.00, som omtalt i avsnitt 4.2.1.2 og 4.2.1.3., var det utstrakt interaksjon mellom faglærer og elever før og under hele skrivearbeidet. Alle elevene hadde spørsmål om det jeg i denne oppgaven har kalt sjangeren case. De vegret seg for å begynne å skrive og stilte mange spørsmål. Læreren forklarte godt og kom med mange eksempler til alle. Mye av denne støtten var likevel forbeholdt Leila og Xu, ettersom det var disse to jentene som hadde mest behov for språklig hjelp, og Xu fikk aller mest forklaring. Hun både ba om det, og læreren hjalp henne

uoppfordret. Leila på sin side var mer direkte enn Xu i å be om hjelp. Hun ville at læreren skulle lese over ofte, gjerne etter at hun hadde skrevet bare noen setninger. Det virket som jeg har vært inne på tidligere, som om hun måtte få bekreftelse på at hun var på rett spor, før hun skrev videre. Jeg så at læreren vekslet mellom å være hos Xu og Leila mesteparten av tiden, men satte seg bare ned hos Xu.

Som observatør så jeg at læreren brukte god tid på å forklare oppgaven og gi eksempler på hva en hjelpepleier kan gjøre som ikke er profesjonelt. Hun ga også språklig støtte ved å se på teksten og hjelpe med denne. Læreren var ikke norsklærer og ga ikke spesifikk hjelp med syntaks og morfologi, men snarere med å forstå oppgaven og temaet og gi bekretelse eller avkreftelse på om det elevene skrev var riktig. Det at Leila og Xu klarte å skrive såpass mye om emnet etterpå, var fordi de fikk tett oppfølging gjennom hele skriveøkten. Slik interaksjon mellom lærer og elev er nødvendig for andrespråkselever for å gi god nok støtte i å bearbeide bakgrunnsinformasjonen og temaet for oppgaven. Ved å ta utgangspunkt i det eleven kan fra før, kan man videreutvikle denne kunnskapen (Øzerk 2008:261-262). Det tette stillaset i form av ordforklaringer, forklaring rundt begrepet profesjonalitet og hjelp med innholdet viste at elevene bare til en viss grad mestret å skrive på en selvstendig måte. Gjennom interaksjonen med læreren kunne imidlertid skrivingen gi elevene hjelp til faglæring og utvikling av skriveferdigheter. Man kan derfor si at å bruke samtale for å bygge opp kunnskap om emnet er viktig med hensyn til andrespråklæring og andrespråksskriving. Å bearbeide både ordforråd og tema muntlig i tilknytning til fag, vil gi grunnlag for noe å skrive om. Det er noe mange hevder er svært heldig for andrespråkselever, blant annet Gibbons (2006). Barton sier også i sin forklaring på literacy at skriftlig og muntlig er nært knyttet (jf. avsnitt 2.2.2.).

I avsnitt 2.3. var jeg inne på hvor viktig kommunikasjon og diskurspragmatiske forhold er i språkinnlæringen for andrespråkselever, særlig i en første fase. I Holmens undersøkelse fra 1993 fant hun at interaksjon i en tidlig fase mellom intervjuer og innlærer bar preg av at intervjueren initierte det meste av temaene. Intervjueren støttet seg også til et metaspråklig perspektiv for å gi forklaringer og brukte flere ord enn innlæreren. Etter en tid ble dette forandret: innlæreren produserte flere ord, de metaspråklige forklaringene avtok, innlæreren tok mer initiativ i samtalene og produserte lengre ytringer med mer grammatisk variasjon og kompleksitet. Den muntlige interaksjonen mellom Xu og Leila og lærerne deres har samme karakter som den interaksjonen Holmen fant hos innlærere som var i en tidlig fase av andrespråkstilegnelsen. Lærerne i den lille klassen hjalp elevene både med ordforråd og

innhold, og var de som klart var mest språklig aktive. De ga mange eksempler på hva *profesjonalitet* kunne være, hva som ikke var profesjonelt og hva elevene kunne skrive om. Lærerne holdt et klart metaspråklig perspektiv gjennom hele samtalen, både i klassesamtalen og på tomannshånd den dagen jeg observerte. Likevel skal jeg vise at tekstene deres utvikler seg til å være mer enn enkle tekster på nybegynnernivå, blant annet ved at de mestrer å diskutere oppgavens problemstilling og bruke varierte setningstyper.

4.4.3.2. Xu og Leilas tekster

Her vil jeg presentere Xu og Leilas tekster og legge hovedvekt på tekstopbygging, innhold og sjangerforståelse.

Lærerens avgrensning av omfanget ved å sette av ruter på et A4-ark, gjorde at elevene så hvor mye det var forventet at de skulle skrive. Xu valgte å fylle arkene som var satt av til skrivingen. Det ble litt over en side med relativt stor håndskrift i begge de to tekstene. Den første casen hennes er på 180 løpord eller graford og den andre på 144 ³ (vedlegg 7 og 8). Leilas tekster er noe ulike i forhold til hverandre. Den første teksten fyller rutene som var satt av til formålet, og utgjør litt over en side, mens den andre er mye kortere, på ca en halv side. Begge tekstene er skrevet for hånd med relativt stor skrift, og de er på henholdsvis 133 og 44 løpord (vedlegg 9 og 10).

4.4.3.2.1. Xus tekster

Xus første tekst er en fortellende tekst som beskriver morgenstellet ved et pleiehjem, og som har med en refleksjon rundt hva som ligger i begrepet profesjonalitet ved denne arbeidsplassen (vedlegg 7). Den er bygd opp av tre avsnitt. Det første er en innledning med en kort situasjons- og stedsbeskrivelse, der hun viser til sin rolle i praksis og til sin rolle når hun skal begynne å jobbe. Det neste er en framstilling av morgenstellet ved et pleiehjem som er kronologisk bygd opp, samt med refleksjoner rundt hvordan en pleier skal oppføre seg og med henvisning til opplæringen som hjelpepleieren har gitt henne. Det siste avsnittet tar igjen refleksjonen rundt en pleiers rolle og er direkte knyttet til det oppgaven spør om: profesjonalitet på arbeidsplassen.

³ Med løpord og graford forstås ord i løpende tekst uten å ta hensyn til om ordene har forekommet før (Golden 2009:20)

I det første avsnittet er overskriften formulert som et spørsmål og plasserer hjelpepleieren og pasienten i fokus. Deretter fortsetter det med en leddsetning innledet med *når* for å uttrykke framtid: *Når jeg begynner å jobb, skal jeg hjelp pasient å stå opp sammen med hjelpepleie* (linje 2 og 39). Den siste setningen slår fast rollefordelingen i opplæringen: Xu skal lære av hjelpepleieren. Dette gjør hun ved å først ha en hovedsetning, så en indirekte framstilling med hjelp av spørreordet *hvordan*: *Hjelpepleie hjelper pasient først Jeg kan se, hvordan jeg skal gjøre* (linje 4 og 5).

Det første avsnittet er som sagt en kronologisk framstilling av morgenstellet og om veiledningen som Xu har fått i praksis. Bruken av tidsleddsetninger er et særpreg ved denne teksten, noe som viser at eleven mestrer en slik lineær struktur. Momentene i kronologien henger godt sammen, og det er i første rekke tidsadverbene *først*, *da* og *etterpå* som driver handlingen ved morgenstellet framover. Adverbene plasserer hendelsene i tid og i forhold til hverandre. Setningsadverbialet *også* brukes på samme måte for å binde teksten sammen.

Det siste avsnittet runder av en refleksjon rundt det å være profesjonell. I lys av oppgaven: *Beskrive en situasjon fra praksis der noen ikke oppførte seg profesjonelt*, så er refleksjonen til slutt relevant. Den stiller spørsmål ved hvordan man kan passe godt på pasienter og gir eksempel på hva som kan være uprofesjonelt. Diskusjonen i dette avsnittet markeres ved at eleven bruker tre vilkårssetninger innledet med *hvis* (linje 23, 24 og 25).

Innholdet i teksten må ses i tilknytning til oppgaveordlyden. Det er tydelig at Xu i den første teksten ønsker å beskrive hvordan man som pleier må oppføre seg for å være profesjonell: man må prate høflig, man må oppmuntre pasientene, man må passe godt på pasientene, og man må vite hvordan man skal opptre hvis pasienter slår. I det siste avsnittet diskuterer hun mer eksplisitt hva som kan være uprofesjonelt: hvis man for eksempel tar igjen med en pasient. Vilårssetningene viser denne diskusjonen. Spørresetninger med og uten spørreord brukes for å problematisere eller fokusere temaet i oppgaven: som i linje 1, 9 og 13, der hun viser til hvordan man kan gå fram for å kommunisere høflig med pasienter, dessuten gjelder det samme for linje 18, der hun prøver seg på en indirekte spørresetning.

Ordforrådet er enkelt, men Xu bruker ord som har med faget helse og sosial å gjøre: *hjelpepleie*, *pasient* og ord som har med morgenstell å gjøre. Likevel blir det mye repetisjon, enkle uttrykksmåter og dagligspråk. I den første casen er det bare noen få setninger som ikke

innholder ordene *hjelpepleie* og/eller *pasient/pasients*. Hjelpepleie forekommer syv ganger og pasient femten ganger. Til en viss grad kan man si at Xu tar del i diskursfellesskapet som det er jobbet med, men på en enkel måte (jf. avsnitt 4.2.1.2.). Hun beskriver en problemstilling knyttet til faget, og hun anvender noen ord og begreper fra føraktivitetene tidligere på dagen.

I den andre teksten (vedlegg 8) skulle elevene fortelle hva man kunne gjort for å være profesjonell med hensyn til hendelsene fra praksis formulert som følgende spørsmål: *Skriv svar på casen fra praksis, hva gjorde du, eller ville du ha gjort for å være profesjonell i de situasjonene?* (vedlegg 6). Denne teksten er mindre tydelig i oppbygging enn den første av Xus tekster. Innledningsvis viser hun med bruk av kolon at den er et svar på hvordan man kan passe godt på pasientene (linje 1). Teksten er delt i to, og i det andre avsnittet diskuteres det hvordan man bør oppføre seg profesjonelt hvis pasienten oppfører seg urimelig. Som i den første teksten bruker hun tre vilkårssetninger i dette avsnittet innledet med subjunksjonen *hvis* og fulgt opp i neste setning med *da*.

De to avsnittene er dermed et godt forsøk på å problematisere og diskutere hva profesjonalitet er. I følge Xus tekst er det for det første å passe godt på pasienten. Det første avsnittet gir mange gode eksempler på dette: man må spørre pasienten om de trenger noe, hjelpe dem med det de ikke klarer selv, prate med dem hvis de kjeder seg, kjenne til kroppspråket til pasientene og svare på pasientenes spørsmål selv om de spør mye. For det andre må man handle riktig i utfordrende situasjoner, som for eksempel hvis pasienten slår. Teksten rundes også fint av.

Også denne teksten inneholder flere ulike leddsetninger: vilkårssetninger med *hvis* (siste avsnitt), årsakssetninger med *fordi* (linje 10), leddsetninger med spørreord: *hva* (linje 2,3,12,14) og adverbiale leddsetninger *når* (linje 7). Tekst to har ikke kronologien som bærende struktur her, men likevel god sammenheng ettersom den bygger på momenter rundt det å passe på pasienter og diskusjon rundt hva som er profesjonell utøvelse av yrket, om enn på en enkel måte.

Xu diskuterer begrepet profesjonalitet og bruker et enkelt dagligspråk, men også ord som relateres til faget helse- og sosial, som i den første teksten: *pasients*, *pleier*, *demente* og *hjelpepleie*. Noen ord repeteres mange ganger, for eksempel *pasients* og *hjelpepleie*. Den faglige diskusjonen viser at eleven har bakgrunnskunnskaper om emnet, selv om hun

formulerer seg på en enkel måte. Via ordforrådet kan det trekkes linjer til undervisningen tidligere på dagen. Dessuten bygger mye av forklaringene rundt pleierens oppgaver på hvordan hun best kan kommunisere med pasienten. Xu beskriver her til dels abstrakte forhold som at pasienten kan ha problemer, ha det kjedelig eller være dement. Hun beskriver altså forhold som kan føre til kommunikasjonsvansker mellom pleier og pasient. Dette tar hun opp i siste avsnitt, der hun problematiserer det at pasienter kan bli sinte. Dette viser at hun prøver å beskrive det Cummins betegner som dekontekstualisert språk, noe som er svært vanskelig på et andrespråk (jf. avsnitt 2.2.2).

De to tekstene til sammen viser at Xu behersker mange ulike setningstyper som for eksempel årsakssetninger, tidssetninger, spørresetninger og vilkårssetninger. Hun tar språklige sjanser for å uttrykke seg variert, noe som kan føre til at hun har flere formelle feil enn hun ville hatt om hun hadde formulert seg enklere.

Feilene Xu gjør kan karakteriseres som typiske innlærerfeil. Hun har for eksempel en setningsstruktur som flere steder mangler subjekt (linje 11/12, vedlegg 7), som ikke har inversjon (linje 6, 15 og 17, vedlegg 7 og linje 9 og 20, vedlegg 8) og et eksempel på overinversjon (linje 2, vedlegg 8). Plassering av setningsadverbiet *også* fremst i setningene er ikke feil, men viser lite nyanser i teksten. Hun bruker også *være* i stedet for *ha* (linje 5, vedlegg 8) og blander sammen *det* og *de* (linje 11/12, vedlegg 8). Hun bruker mange ulike verb, men verbene markerer ikke alltid tempus. Hun veksler mellom verb i infinitiv og presens, samt er usikker på bøyning: *når jeg begynner å jobb* (linje 2, vedlegg 7). Hun har også mange sammensatte verb med hjelpeverb: *skal*, *må*, *vil*, *kan*. I disse tilfellene skriver hun ikke infinitiven riktig: *det kan vi svar på alle spørsmål* (linje 15, vedlegg 8), *må respekt* (linje 8, vedlegg 7), og *skal jeg hjelp* (linje 2, vedlegg 7). Et sted bøyes ikke adverbet: *passer god på pasients* (linje 1, vedlegg 8). Substantivene markerer ikke alltid bestemthet og tall: *noen pasients* (linje 13, vedlegg 8).

På tross av variasjon i ordformer og setningsstrukturer som ikke er målspråkslike, viser Xu i disse tekstene at hun behersker mange ulike konstruksjoner på norsk, og har et stort ordforråd knyttet til dagligtale. Dette er tegn på at eleven er i en språkinnlæringssituasjon hvor hun mestrer mange konstruksjoner, men samtidig er utprøvende for å finne ut av de hypotesene hun har om andrespråket (jf. avsnitt 1.3. og 2.3.). Slik variasjon innen samme tekst viser hvor dynamisk språklæring er. Xu har i hovedsak god ortografi, men gjør noen feil, og hun

behersker tegnsetting til en viss grad. Hun har ikke alltid punktum og stor bokstav, men bruker både spørsmålstegn, kolon og anførselstegn. Dette viser at hun mestrer norsk tegnsetting til en viss grad.

Jeg så at Xu brukte ordboken mye da jeg observerte, og mye kan tyde på at hun ikke alltid vet hvordan hun skal bøye oppslagsformen. Det å bruke ordbok så ofte som det jeg så at Xu gjorde, krever god tid. På mange måter kan man se på hennes tekst som et førsteutkast, og at hjelp med språket og bearbeiding av teksten vil føre til en enda bedre tekst. Ut fra observasjonen av Xus arbeid med språket, så jeg at hun trengte mye hjelp fra læreren. Hensikten med arbeidet og nærhet til praksis er av stor verdi for tekstskrivingen. Hun mestrer å beskrive og diskutere situasjoner fra praksis. På spørsmål om hva case er i intervjuet, svarte hun etter lang betenkning: *en historie*.

4.4.3.2.2. Leilas tekster

Leila går rett inn i en situasjonsbeskrivelse i sin første case (vedlegg 9). Hun har to tydelige avsnitt i teksten, selv om de ikke blir markert med mellomrom. Hun beskriver først en situasjon som oppsto i praksis, hvor en pleier ikke opptrådte profesjonelt ved å svare mobilen. Deretter gir hun eksempler på tre hensyn man må ta når man jobber som hjelpepleier: man må ikke ha mobil i lomma, man må være nøye med hygiene og man må vise pasientene respekt og omsorg.

Teksten har en kort innledning som forteller hvor hendelsen med mobilen fant sted, og introduserer aktørene i casen: *i praksisplassen jeg har vært i skjdde noe mellom hjelpepleien og en av de beboerne som bor der på sykehjemmet* (linje 1 og 2, vedlegg 9). Allerede de første linjene viser at dette også er en tekst med varierte setninger. Hun begynner med et påstedsadverbial (linje 1) og innlemmer to relativsetninger: *(der) jeg har vært* (linje 1), *som bor der på sykehjemmet* (linje 3). Lenger ned i teksten har hun en at-setning (linje 12), en tidsleddsetning: *mens vi jobber* (linje 13), en ny relativsetning (linje 16) og en årsakssetning: *Fordi hjelpepleien må vise respekt o.s.v må gi omsorg* (linje 21). Denne setningen avrunder teksten, og avrunder temaet som handlet om profesjonalitet. Setningene til Leila er ellers relativt enkle og korte, og bindes sammen av *og*, *samtidig*, *da* og *så*.

Innholdet i den første teksten viser god sammenheng med oppgaven som ble gitt. Leila beskriver en situasjon fra praksis og diskuterer hvordan man bør gå fram for å opptre

profesjonelt på jobb. Ordforrådet er enkelt dagligspråk relatert til praksisfeltet, men også gode faguttrykk. Hvis vi ser på teksten hennes knyttet opp mot arbeidet med ordforrådet tidligere på dagen, ser vi flere ord og setninger som går igjen: *praksisplassen, profesjonelt, gi omsorg, apotek, profesjonell, ikke blande sitt privatliv med jobben, man må vise empati, man må behandle alle like*. Hun har også andre fagspesifikke ord som: *hjelpepleien, beboerne, sykehjemmet, brukeren, luftrøret, virusser, smittet, hygiene, sykehus, apotek*.

Den andre teksten er svært kort, men gir mening (vedlegg 10). Leila begynner også her med et preposisjonsledd først for å angi sted, og følger opp med å slå fast tematikken. Siste del av teksten består av enkle helsetninger med gode uttrykk (linje 5-9), selv om hun bruker *vær* og ikke *ta* (linje 5). Leila hadde dårlig tid på slutten og fikk ikke skrevet så mye, men det hun skriver er relevant for temaet og kan bygges ut til en lengre tekst. Her vil jeg gjengi hele teksten, ettersom den er såpass kort:

- 1) På sykehjem, sykehus,
- 2) apotek o.s.v. må man være profesjonell
- 3) og ikke blande sittprivat liv med
- 4) jobben.
- 5) Man må vær initiativ [SIDESKIFT]
- 6) Man må vise empati i forhold til
- 7) eldre og små barn og vise respekt
- 8) man må behandle alle like og
- 9) ta vare På alle.

Jeg vet at læreren hjalp elevene mye med å finne på situasjoner hvor det kan tenkes at en arbeidstaker ikke handler som hun burde, blant annet ved å bruke mobil.

I de to tekstene sett under ett har Leila både med en beskrivelse av en hendelse hvor noen oppførte seg lite profesjonelt og en diskusjon rundt hvordan man utøver yrket på en god måte, både i siste del av den første casen (vedlegg 9) og i den andre casen (vedlegg 10).

Leilas innlærerspråk viser variert tempusbruk, til tross for enkelt språk. Hun bruker presens, preteritum og presens perfektum. Hun bruker også infinitivkonstruksjoner og reflektivt verb. Jeg ser en viss sammenblanding i tempus: *hun gitt* i stedet for preteritum: *ga*, eller preteritum perfektum hadde *gitt*, *er* i stedet for preteritum: *var*, *få smittet av* i stedet for bli smittet av, og

er spiller en god roll i stedet for *spiller en god rolle*. Denne sammenblandingen er typisk for innlærerspråk. Å veksle mellom riktige og uriktige former innen samme tekst er typiske trekk ved andrespråkstekster (jf. Bergreen & Tenfjord 1999, og avsnitt 2.3.). Leila viser at hun har hørt uttrykkene, men har ikke automatisert riktige former eller riktige regler enda.

Verbmorfologien er ellers ganske riktig i forhold til norsk. Den lange helsetningen i begynnelsen av den andre teksten viser at hun behersker inversjon og plasser setningsadverbialet *ikke* riktig (linje 1-4, vedlegg 10). Substantivfrasene er stort sett riktige. Hun mestrer bestemthet, men har gjennomgående feilstaving av *hjelpepleien*. Noen ord er skrevet sammen, og noen mangler vokal eller er feilstavet. Ellers er rettskrivingen god. Det er også uregelmessig tegnsetting, men teksten viser også noe grad av mestring av punktum og komma. Uregelmessigheten kommer først og fremst til syne ved at hun ofte ikke har stor bokstav etter punktum.

Tekstene til Leila viser sammenheng mellom aktivitetene tidligere på dagen og førskrivingen. Selv om hun deltok i begrenset omfang muntlig, så viser tekstene at hun bruker både ordforråd og tematikk relatert til arbeidet den dagen, og med god hjelp av lærer har hun skrevet om en situasjon der en pleier opptrådte uprofesjonelt, noe som førte til en farlig situasjon. I intervjuet svarte hun på hva en case er: *en sak, ikke personlig, en sak*.

4.4.3.3. Oppsummering av tekstene til Xu og Leila

Jeg har vist at både Leila og Xu mestrer å skrive en fagtekst med mye informasjon relatert til temaet. De både redegjør for oppgaver som er viktig for en hjelpepleier, for situasjoner som ikke er profesjonelle og gir eksempler på hendelser fra praksis. De mestrer også med et enkelt språk å diskutere begrepet *profesjonalitet*, og innlemmer fagord og uttrykk relevant for helse- og sosialfag. Oppgaveordlyden kan være svært krevende for en som ikke behersker norsk veldig godt, i og med at det er mange abstrakte ord og vendinger i den. Den første casen skulle ta utgangspunkt i følgende oppgave:

Skriv ned caser fra praksis der du opplevde selv eller så at det var en utfordring å være profesjonell.

F.eks. var det noen som ble sinte eller utålmodige, ikke hadde omsorgsfull holdning i møte med brukere?

Noen som var avvisende og manglet empati?

Noen som fortalte brukerne om privatlivet sitt og sine egne personlige problemer og bekymringer?

Noen som hadde dårlige holdninger til brukerne?

Og den andre casen skulle skrives ut fra følgende oppgave:

Skrive svar på casen fra praksis, hva gjorde du, eller ville du ha gjort for å være profesjonell i de situasjonene?

Når Leila og Xu behersker skrivingen slik at de kan bruke skriving uhemmet i læringsarbeidet og skriver forståelig og godt, snakker vi om at de behersker skriving som grunnleggende ferdighet. Elisabeth Selj sier i sin artikkel om skriving at gode skrivere videreutvikler ideene sine mens de skriver (Selj 2008:134). Hun påpeker også at å dele tekstskrivingen inn i ulike faser og arbeide prosessorientert kan være heldig for skrivingen, sammen med eksplisitt modellering av tekstopbygging (jf. avsnitt 4.4.1). I tekstene til elevene ser jeg at de er på god vei, men ut fra konteksten så jeg at de trengte mye hjelp og mye tid for å skrive disse tekstene. Spesielt Leilas tekster ble relativt korte, og Xu brukte mye tid på å slå opp i ordbok.

Det de trenger videre er å arbeide med språket og øve på å skrive og snakke slik at de får et stadig mer variert ordforråd og enda mer nyansert syntaks. Holmen viser i sin undersøkelse av muntlig interaksjon mellom innlærere og målspråksbrukere at språket utvikler seg over tid til å bli syntaktisk mer avansert (jf. avsnitt 2.3). Hun sier som nevnt i avsnitt 2.3., at forenkling på flere grammatiske nivåer er vanlig i innlærerspråk og at kommunikasjonen da må bygge på kontekstuelle faktorer. I min undersøkelse er praksisforankringen og interaksjonen den kontekstuelle støtten som elevene lener seg på. De skriver forståelige tekster med diskusjon av problemstillingen ved hjelp av læreren og alt forarbeidet med bakgrunnskunnskapen tidligere på dagen.

Tidsperspektivet er stadig tilbakevendende i elevers læringsarbeide. Under klasseromsobservasjonen i den lille klassen så jeg at lærerne helst hadde sett at arbeidet ble ferdigstilt den dagen de holdt på, men måtte finne en annen løsning underveis – de måtte utvide fristen og gi rom for hjemmearbeid. At den selvstendige skriveøkten tok så lang tid, var det som på en måte gjorde utslaget, men på den annen side så tok arbeidet med læringsstrategiene og føraktivitetene også veldig lang tid. Kunne læringsutbyttet har vært like

stort hvis det var kortet litt ned på dette, og elevene hadde jobbet mer med teksten? Eller ville arbeidet med innholdet og ordforrådet da ha blitt dårligere, slik at tekstene ble enklere av den grunn? Som observatør synes jeg innholdet i dagen var meget godt planlagt og gjennomført. Og som sagt over, var den kontekstuelle støtten viktig for Leila og Xu. Det er mer i ettertid at man kan spørre seg om noen av elevene ble for passive i den første økten, slik som Leila og Xu, slik at samtalene med læreren på tomannshånd etterpå ble nødvendige og tok veldig mye tid. Det var nemlig i disse samtalene elevene fikk vist forståelse for oppgavene. Etter dette ble skriveøkten noe kort.

Palm nevner at mange andrespråksfeil kan hindre læreren i å se tekststrukturen og eventuell sjangerkompetanse (Palm 2003:45). Hos Leila og Xu ser jeg at de har mye informasjon i sine ytringer, og mange ulike typer setninger. Ved første gjennomlesning kan man likevel lett overse mye av innholdet på grunn av feil i strukturer. Elevene trenger derfor hjelp til å rydde opp i uttrykksmåter og feil i syntaks og morfologi. Leila og Xu har allerede stor variasjon i setningstyper og innlederord, noe som gir grunnlag for å bygge videre på arbeidet med logiske relasjoner. Ryen sier at i fagspråk bruker vi ulike uttrykksmåter som sjelden er brukt i dagligspråket, og de er ofte mer komplekse. Hun peker også på at lærerne må hjelpe elevene å mestre dette (Ryen 2004:245). Selj sier også at arbeid med skriving krever arbeid i ulike faser, og at det forberedende arbeidet burde være mer eksplisitt og også omfatte arbeid med sjanger og teksttype, ikke bare vokabular og tematikk (Selj 2008:152).

På tross av andrespråksfeil er det tydelig at elevene ser hensikten med oppgaven. Innen literacyforskningen er dette et viktig moment. At oppgavene er relevante for den opplæringssituasjonen elevene er i, er det som er viktig. I dette arbeidet synes det som om oppgaven er forståelig og nyttig med hensyn til yrket elevene utdannes til. Oppgaven er praktisk orientert, selv om begrepet *profesjonalitet* er abstrakt. Å forene teori og praksis på denne måten er veldig heldig for læring og for å dra nytte av den bakgrunnskunnskapen som er knyttet til emnet. Likevel ser jeg at lærerens støtte var enormt viktig.

Ordene *case*, *utfordring* og *profesjonell* kan være vanskelige å forstå for en andrespråkselev. Ved å se på utdraget av lærebokteksten i tillegg (vedlegg 5), ser man at elevene skal ha ganske gode leseferdigheter for å forstå denne teksten. Oppgaver i skolen kan være vanskelige for elever hvis de ikke forstår ordene som brukes i oppgavene, hvis oppgaven er kognitivt krevende, hvis man ikke har bakgrunnskunnskaper om emnet eller hvis

oppgaveformuleringen er dekontekstualisert, det vil si abstrakt eller har et meningsinnhold løsrevet fra konteksten (jf. Cummins avsnitt 2.2.2.).

Oppgaveordlyden, klasseromsaktivitetene, interaksjonen med lærerne og elevtekstene sett under ett gir dermed mening med hensyn til målet for dagen: bruke relevant ordforråd og skrive en case fra praksis som omhandler profesjonalitet. I arbeidsprosessen arbeidet elevene mentalt med mange delkomponenter samtidig, noe som er kognitivt krevende. De arbeidet med det grammatiske nivået, med tekststrukturen og med innholdet. I tillegg orienterte de seg innen en sjangertradisjon.

I Palms undersøkelse om argumenterende skriving for andrespråkselever i videregående løfter hun opp argumenterende skriving som viktig for andrespråkselever slik at de kan få ”trening i å legge fram meningene sine og gi begrunnelser for standpunkter” (Palm 2003:48). Leila og Xu prøvde å reflektere over et såpass abstrakt begrep som profesjonalitet og gi eksempler. Som vist trengte de hjelp med språket for å kunne framstille denne diskusjonen, samt med strukturen i teksten, med logiske relasjoner og med ordforråd.

At elever behersker fortellende tekster og kronologisk framstilling bedre enn drøftende og reflekterende tekster er vanlig, noe Halvorsen også påpeker i sin bok om fagskriving (Halvorsen 2007). Hun mener at studentene i høyere utdanning skal trenes i refleksjoner over egne praktiske erfaringer (op.cit.:25). Hun sier videre at en ”problematiserende skrivestil muligens vil være mer utfordrende for de minoritetsspråklige enn for de etnisk norske studentene” (op.cit.:26). Har man hatt hele sin skolegang i Norge, kjenner man gjerne flere sjangrer og ”hvordan ulike tekster skiller seg fra hverandre i struktur og språklige valg” (op.cit.:26). Halvorsen sier om sjanger at den ”gir et mønster for hvordan strukturen i en bestemt tekst skal være” (op.cit.:37). Selv om beskrivelser og kronologisk framstilling er tydelig i tekstene til Leila og Xu, og lett gjenkjennelig, er likevel problematiseringen deres til stede i teksten. Som Halvorsen sier, kan dette være mer utfordrende. Det kan også være vanskeligere for lærere å kjenne igjen diskusjoner og problematiseringer i andrespråkstekster, fordi det er her mye av det språklige utviklingspotensialet ligger. Det som disse elevene derfor trenger er å utvikle faglig ordforråd, setningskonstruksjoner og språk som er relevante for det faget de skriver i (jf. Ryen avsnitt 2.1. og Berge avsnitt 1.3.).

Jeg lar Leila og Xu runde av med deres svar på spørsmål om hva som er den største forskjellen mellom å skrive på morsmålet og å skrive på andrespråket, og de svarer følgende:

Leila

Stor forskjell. Kan mye på morsmålet. Artikkel er vanskelig for eksempel på norsk. Skrev artikkel på arabisk. Stor forskjell er ord og grammatikk. Et ord på arabisk kan bety mange forskjellige ting sånn som norsk. Det er bare språket som er forskjellig. Tenker alltid på morsmål først.

Xu

Alfabetet, i Kina: et ord har en mening, på norsk flere ord for å si en mening. Det er vanskelig. Hvis vi kjenner temaet er det lett – både novelle og artikkel.

Observasjonene og analysen av tekstene deres viser tydelig at de er inne på noe, og at det er viktig å finne ut hva slags ord og grammatikk som det er relevant å fokusere på. Dette skal jeg komme tilbake til i diskusjonen. Først skal jeg presentere arbeidet med skriving relatert til caser i den store klassen.

4.4.3.4. Case i den store klassen

Casene i den store klassen er en eksamensoppgave og en innlevering. Tekstene bærer preg av å være skrevet av elever som behersker faget og språket godt. I det følgende vil jeg se på disse tekstene i henhold til de samme kategoriene som i presentasjonen av Leila og Xus tekster, bortsett fra den muntlige interaksjonen mellom faglærer og elever i forkant av skrivingen. Dette fordi det muntlige forarbeidet har foregått lenge før innleveringen, gitt oppgavenes art. Presentasjonen vil derfor omfatte oppbygging, innhold og sjanger.

4.4.3.4.1. Case 1

Det som er kalt case 1 i denne oppgaven er en eksamensoppgave i yrkesutøvelse på åtte håndskrevne sider, 1142 løpord. Besvarelsen tar utgangspunkt i en oppgitt case om en beboer på sykehjem. Eleven skal svare på spørsmål til denne casen og drøfte tilrettelegging for beboeren.

Oppbyggingen av case 1 er i stor grad styrt av oppgavespørsmålene. Teksten er organisert i underpunkter og sortert i underoverskrifter. Det er med definisjoner og eksempler, og praksis og teori er sydd godt sammen. Det virker som en godt gjennomarbeidet oppgave.

Innholdet i case 1 er nært knyttet til en reell situasjon innen yrket og er også innholdsmessig variert. Eleven svarer på spørsmål i oppgaven og knytter refleksjonen rundt problemstillingen til disse spørsmålene. Det er derfor ikke like stor grad av selvstendig diskusjon som vi skal se i tilknytning til case 2 i avsnitt 4.4.3.4.2. I definisjonen av case ligger drøfting av problemstilling (jf. avsnitt 1.3.). Dette synes jeg eleven gjør gjennomgående, samt gir eksempler.

Ordforrådet i case 1 viser at eleven skriver innenfor helse- og sosialfag. Eleven bruker mange fagrelaterte ord som for eksempel: *helsefagarbeider, profesjonell, faglig oppdatert, yrkesutøver, taushetsplikt, autorisasjon, helse og sosial sektoren, lærling, omsorg, respektere, empati, offentlig godkjenning*. Ordforrådet er i utgangspunktet godt, men det er en del gjentaging av ord: *viktig, veldig* som ikke gir like god flyt. Det er også feil tegnsetting og rettskriving *vis, verdtsette, brukker, vennelig, akuratt, sykehjemme* som gir dårlig sammenheng. Noen ord og uttrykk klinger ikke godt, som for eksempel *ta ansvar til seg selv, et menneske har fire behovstyper*.

Det som ville løfte diskusjonen og sammenhengen i teksten er å bruke logiske relasjoner knyttet til faget og bygge ut avsnittene. Jeg skal derfor se nærmere på hva som strukturerer teksten. For det første er den strukturert i deler som er svar på oppgavespørsmål, og innen disse har eleven selv delt i avsnitt. På den annen side har hun til dels oppramsende tekst innen avsnittene. Avsnittene er heller ikke i like stor grad utbygde. Flere steder består temasetningene bare av et ord. Overgangen fra et avsnitt til det neste har heller ikke nok sammenheng gjennom teksten.

Sammenhengen mellom setningene er imidlertid kanskje det som det er lettest å påpeke hvis man vil veilede eleven i tekstbinding. Mange setninger er oppramsinger med komma, eller bundet sammen med konjunksjoner. Det er ikke mange setninger med avansert syntaks. Et eksempel på slik oppramsing er:

Kunnskap: Det teoretiske som gjelder innen yrke, viktig å holde seg faglig oppdatert.

Ferdigheter: Det er det praktiske, det er hva du kan innen for yrket, Hvor mye kompetanse du har.

Oppramsingen kan tyde på at eleven ikke er trygg på tekstbindingen og logiske relasjoner. Holmen sier at for å skape dynamikk og framgang i tekster når man ikke behersker avansert syntaks, er å sidestille ytringer (Holmen 1993:281). Et annet eksempel på at eleven ikke er helt fortrolig med syntaksen er feil i inversjonsregelen:

Derfor det er viktig slik at hun kan komme seg ut av de daglige rutinene og finne på noen nytt, slik at hun kan bli motivert til å stå for sin hverdag.

På den annen side har denne eleven mange setninger som viser at hun er på god vei til å mestre bedre tekstbinding. For eksempel ved å binde sammen ytringer med *da, så, for å, for at, med hensyn til, og hvis*. Samtidig viser innlederordene i mange setninger i case 1 at det blir mye gjentakelser av for eksempel *det er*, noe som går på bekostning av flyt:

Det er veldig viktig å holde seg til sine ferdigheter og sin kompetanse slik at man ikke gjøre noe feil. Det er også veldig viktig med god service.

Holmen peker på funn i sin undersøkelse hvor innlærere bruker lange rekker med enkle setninger, gjerne innledet med "det er" (op.cit.:281), selv om det i Holmens undersøkelse dreier seg om innlærere på et nybegynnernivå i språket. For at teksten skal framstå med bedre flyt, kan det være viktig å arbeide med logiske relasjoner (jf. Ryen, avsnitt 2.1.).

Et annet fokusområde for denne eleven er setningsanalyse for å passe på at hun har med subjekt i setningene. Det som imidlertid gir god sammenheng er bindingen mot praksisfeltet og yrket som eleven skriver om. Det er et tydelig signal på at det er jobbet mye med konteksten for skriveoppgaven, og at hun forstår hensikten med oppgaven.

I og med at dette er en eksamensoppgave vil sjanger og diskurs speile opplæringen og literacypraksisen. At oppgaven tar utgangspunkt i en case, er derfor ikke overraskende, siden det er den sjangeren vi finner i mange av arbeidsoppgavene, og det er en sjanger der det er lett

å forene teori og praksis. Oppgaven gir rom for mye diskusjon i og med at den er delt i ulike spørsmål. Det ser ut til at eleven må jobbe mest med strukturer og oppbygging av teksten.

Teksten indikerer at eleven har tilegnet seg grunnleggende skriftspråklige ferdigheter. Hun bruker skriving for å gi svar på spørsmålene knyttet til casene og uttrykker seg relevant innenfor faget. Eleven uttrykker seg så godt at hun vil kunne bruke skriving for å lære.

4.4.3.4.2. Case 2

Det som er kalt case 2 her, er en oppgave som går ut på å beskrive behandlingstilbud for en legesekretær med ryggproblemer. Oppgaven er skrevet på pc og er på tre sider og 724 løpord.

Oppbyggingen av oppgaven er god. Selve casen som besvarelsen tar utgangspunkt, i står øverst på første side. I innledningen viser eleven til hva hun skal fokusere på i oppgaven og til kompetansemålene. Oppgaven er ellers godt strukturert med avsnitt, underoverskrifter og fin avrunding. Det er god tekstbinding mellom avsnittene. Det som er tema for ett avsnitt blir videreført i et neste, noe som gir god flyt i hele teksten. Det er også god tekstbinding innen avsnittene. Temasetningen først i avsnittet blir utdypet i resten av avsnittet. Hvis man skulle gi noen råd med hensyn til tekstbinding og flyt, ville det være på setningsnivå. Ved å arbeide med logiske relasjoner vil setningene gi enda bedre flyt enn sånn som det er nå. Det må imidlertid nevnes at dynamikken opprettholdes, i og med at eleven har såpass stor variasjon i innlederord og uttrykk først i setningene. Hun mestrer også forskjellen mellom presentering av nytt tema og oppfølging med bestemt form: *R. har arbeidet... Hun....* Eleven bruker også sideordnede konjunksjoner variert, noe som gir god flyt.

Et annet fokusområde burde være tegnsetting. Det kan, som i case 1, tyde på at denne eleven også unngår avansert syntaks ved å ramse opp setninger med komma i mellom. Noe uryddig tegnsetting fører blant annet til feil i inversjonsregelen:

Man kan tenke at R er i samme situasjon som bildet viser, og hun har jobbet sånn i to år, og har man denne typen sittestilling i lang periode, det kan føre til smerter i skuldre, nakke og hode som etter hvert kan forverre seg.

Likevel har hun flere relativsetninger og leddsetninger som viser god beherskelse, men noen blir også feil:

Det vil si at de skal ta hensyn til at arbeidstakerens helse, miljø og sikkerhet.

Slik syntaktisk variasjon med noen riktige konstruksjoner og noen feil, viser at eleven behersker dette til en viss grad og er i en utprøvende fase.

Til tross for en god oppgave og god sammenheng i teksten har eleven noen utfordringer som for eksempel samsvar i substantivfrasen, bruk av passiv, bruk av preposisjoner, riktig bruk av *det* og forskjell mellom være/ha. Det som imidlertid må nevnes er at det ikke er mange eksempler av samme feiltype:

Den ene beinene

Begge fødte

Vendt mot stole

Ryggstøtten tilpassen slik at nedre del av ryggstøtten presset mot korsryggen.

På bildet ser man x ikke

Det skal ha 90° vinkel i knærne

Teksten viser innholdsmessig at den er knyttet til yrket. Ut fra målene ser vi at eleven skal skrive en fagtekst hvor hun forklarer, gir eksempler, gjør greie for og gir råd i forhold til problemstillingen i casen. Et slikt problemfokus som skal drøftes er typisk for sjangeren case (jf avsnitt 1.3.). Eleven mestrer dette: hun forklarer, gir eksempler, gjør rede for, knytter fakta sammen med innholdet i casen, foreslår råd, drøfter og peker på løsninger. Teksten viser også at eleven behersker fagspråket og kjenner godt til teori og relevante yrker for faget. Fagord hun bruker er for eksempel: *legesekretær, arbeidsstilling, HMS-arbeid, ergonomi, musearm, belastningen, forebygge, tilrettelegge, muskel- og skjelett sykdommer*.

Teksten vitner om at eleven har så gode språkkunnskaper slik at hun kan bruke skriving for å lære og skriving for å tilegne seg fag. Hun mestrer også sjangeren og tekstoppbygging. Det som blir hennes utfordring er å arbeide med morfologien og logiske relasjoner for å få en enda mer avansert tekst.

4.4.3.5. Arbeidet med case i et andrespråksperspektiv

Elever som har begrenset ordforråd og kjennskap til lingvistiske strukturer i språket muntlig, vil også ha det skriftlig. Skriveutvikling kan ses på i et kontinuum, slik som øvrig språkutvikling. Holmen peker i sin artikkel på utviklingen fra en mer pragmatisk tilnærming, hvor enkeltord med enkel morfologi forstås ved hjelp av kontekstuell støtte i interaksjon med en som behersker målspråket, til en mer og mer utbygd syntaks (Holmen 1993, jf. avsnitt 2.3. og 4.4.3.1.). Tidsfaktoren er selvsagt viktig, men også tilgang på språklig input. For å utvikle mellomspråket må innlærere derfor være i kontakt med målspråksbrukere, de må høre språket, og de må aktivt ta språket i bruk. Også skriftlig. For å kunne skrive stadig mer avansert, må innlærere prøve ut hypoteser om regler i skriftspråket.

I denne oppgaven har jeg ikke fått anledning til å følge fokuselevne over tid for å se deres skriveutvikling. Det jeg likevel kan se er at de prøver ut ulike hypoteser om språklige konstruksjoner. Det å kunne arbeide med skriving og utvikle de grunnleggende ferdighetene vil derfor kunne utvikle syntaks og morfologi hos elever som skriver på andrespråket. Et utviklingskontinuum kan ses i lys av ulike tidsperspektiv. Leila og Xu gikk første året da jeg observerte klassen og analyserte tekstene deres. Deres møte med sjanger, fagspråk og tekstkultur er i en begynnerfase. De vil kunne utvikle fagskrivingen sin gjennom alle de tre årene på videregående, og kanskje i videre utdanning. De bruker allerede skriving som et redskap for læring, slik intensjonen er med skriving som grunnleggende ferdighet (jf. avsnitt 1.3.). Nå trenger de stor grad av kontekstuell støtte for å skape meningsfulle ytringer. Holmen ser på støtten som innlærere i en tidlig fase trenger i muntlig interaksjon, mens jeg ser på muntlig interaksjon integrert med det skriftlige. For elever som skriver med begrenset ordforråd og enkel syntaks, kan det, som nevnt i avsnitt 4.4.3.3. (Palms uttalelse) være vanskelig å se tekststruktur og kjenne igjen sjanger. Det er derfor viktig for mottakeren å se gjennom dette, kjenne igjen språket som et dynamisk mellomspråk og være den medspilleren som ”fyller ut” de språklige manglene. Mellomspråksutvikling kjennetegnes ved forenkling i ordforråd og grammatikk og ved variasjon innen samme tekst eller muntlig diskurs (jf. avsnitt 1.3. og 2.3.).

Tekstene til elevene på VG2 i denne oppgaven regnes som mer avanserte både innholdsmessig og språklig. Tekstoppbyggingen er bedre hos disse elevene, men det vil likevel være naturlig å se på deres skriveutvikling i et kontinuum. De bruker skriving som grunnleggende ferdighet for å lære fagene og for å utvikle seg som skrivere. De er mer trygge

på kontekst, ordforråd og innhold, men har stort utviklingspotensiale når det gjelder tekstopppbygging, reglene i språket og uttrykksmåter.

Det som i Holmens undersøkelse var viktig støtte for elevene, var interaksjonen med læreren i en tidlig pragmatisk fase, som avtok etter tid (jf. avsnitt 2.3.). I min undersøkelse ser jeg at den muntlige interaksjonen i forkant av skrivearbeidet er viktig, men også at det oppstår en krise i overgangen til skrivearbeidet. I lys av Holmens undersøkelse, og det at andrespråksutvikling er en stadig utvikling av mer komplekse strukturer (jf. avsnitt 1.3. og 2.3.), har jeg villet vise at det i overgangen til skrivearbeidet er like viktig med støtte, både språklig og innholdsmessig, og når det gjelder sjanger. Også for elever som ikke behøver spesiell tilrettelegging vil nok muntlig interaksjon og støtte fra lærer gi grunnlag for bedre tekster, og i særdeleshet hvis dette følges opp i det skriftlige arbeidet.

4.5. Kritisk sone i læringsarbeidet

I analysen av observasjonene og tekstene til elevene har jeg sett at i arbeidet med fagskriving for elever som skriver på andrespråket oppstår det en "krise" i skrivearbeidet. I overgangen fra arbeidet med forkunnskaper og læringsstrategier til det selvstendige skrivearbeidet får mange elever med begrensede norskkunnskaper vanskeligheter. De har ikke tilstrekkelig språkkunnskaper, tekstkunnskap og sjangerkunnskap til å skrive uten støtte. Jeg har også sett at alle elever, uansett om de er i den første språktilegnelsen eller er avanserte språkinnlærere uten spesielle språklige behov, har behov for opplæring i språk og tekstopppbygging. Det vil derfor være nødvendig å ta hensyn til tre faser i opplæringen i skriving på andrespråket. For det første arbeid med forkunnskaper, for det andre muntlige og skriftlige oppgaver som forarbeid for å forebygge den "kritiske sonen" og for det tredje støtte og hjelp med både det språklige arbeidet og innholdet i arbeidet med teksten.



Den "kritiske sonen" gir lærer og elev en mulighet til å samtale om og finne løsninger på utfordringene. I dette ligger læringen.

KAPITTEL 5 – DISKUSJON I LYS AV TEORI, OBSERVASJONER OG ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene i denne oppgaven i lys av teorier om literacy og andrespråksskriving. I den første delen ser jeg på skriving knyttet til sjanger, til bruk av modelltekster og til hva det vil si å delta i et diskursfellesskap. I neste del ser jeg på konteksten for skrivearbeidet og hva som er hensikten med arbeidet, og i den siste delen ser jeg på skriving som grunnleggende ferdighet for andrespråkselever.

5.1. Å skrive fagtekster knyttet til eget utdanningsprogram

I videregående skole stilles det krav til elever om at de blant annet skal kunne skrive fagtekster knyttet til eget utdanningsprogram. Det jeg har sett i arbeidet med denne oppgaven er at mye av det som elevene skriver i den lille klassen på VG1 og i den store klassen på VG2 er knyttet til til sjangeren case. Dette er en relevant sjanger for utdanningsprogrammet helse- og sosialfag. Det å skrive tekster relatert til elevenes erfaringer fra praksis kan beskrives i et literacyperspektiv.

5.1.1. Sjanger – case er en historie

Skriveoppgavene i både den lille og den store klassen som jeg observerte, altså literacybegivenhetene (jf. avsnitt 2.2.), var fagtekster knyttet til helse- og sosialfag. Fokus i min undersøkelse var case fra praksis (jf. avsnitt 3.3.3. og 4.4.3.). Literacypraksisen kan derfor formuleres slik (jf. avsnitt 2.2.): det å knytte fagstoffet til praksisperioden, det å arbeide med ulike læringsstrategier og føraktiviteter muntlig og skriftlig og det å arbeide med ord og termer. Teksten som skulle skrives var i sentrum, og arbeidet på for eksempel pleiehjemmet: en reell arbeidsplass, var del av konteksten for skrivearbeidet, sammen med arbeidet i klasserommet.

I teorier om literacy snakker man om å skoleres i de sjangere som samfunnet trenger, og at sjangrene endres ettersom samfunnet endres. Det å jobbe med case er viktig som en forberedelse til yrkeslivet når man tar utdanning i helse- og sosialfag. Dette fordi man i en case skal identifisere en problemstilling og reflektere over løsninger. En case stiller altså krav til selvstendig tenkning og drøfting (jf. avsnitt 1.3.). For andrespråkselever med kort botid i Norge vil case kunne være en type tekst de er usikre på med hensyn til sjanger. Det kan også være vanskelig å formidle meninger om en situasjon de kanskje har begrenset erfaring med.

Selvsagt er det også individuelle forskjeller, men hvis elever er usikre på sjangerkrav og hensikten med oppgaven, vil de antagelig ha vanskeligheter med skrivearbeidet, slik som vi har sett i den lille klassen (jf. avsnitt 4.2.1.4. og 4.4.3.3.). Hyland (2002:114) sier at sjanger er abstrakte, sosialt anerkjente måter å bruke språket på (jf. også Barton og sjanger, avsnitt 2.2.1). Tekster som hører til samme sjanger, vil ha de samme trekkene og være relatert til samme kontekst og bruk. Det man kunne forvente er derfor at elevene kjenner til sjangertrekkene ved case og oppbygging av slike tekster.

I den lille klassen skulle førskrivingsaktivitetene kunne ut i skrivingen av to caser, noe som elevene fant veldig vanskelig. Casene elevene skulle skrive skulle være hendelser fra deres egen praksisutplassering. De skulle beskrive konkrete eksempler eller fortelle en historie, samt gi forklaring på *profesjonalitet* (jf. avsnitt 4.2.1.2., 4.2.1.3. og 4.4.3.1.). I utgangspunktet kunne en kanskje ant at dette skulle være en relativt enkel oppgave, men det å skulle bygge opp en tekst skriftlig og resonnere er ofte vanskeligere enn å gi uttrykk for sine meninger muntlig, spesielt på et andrespråk. I intervjuet ga Leila og Xu uttrykk for at de ønsket å få reglene klart for seg (jf. avsnitt 4.4.1.).

I den lille klassen sto fagbegrepet *profesjonalitet* sentralt i case-skrivingen, og elevene skulle tenke seg en situasjon hvor noen hadde opptrådt profesjonelt eller uprofesjonelt. Læreren ga elevene flere eksempler på hva som kunne være en case, ettersom hun ville gi elevene en pekepinn på hva de kunne skrive om. Men elevene syntes likevel ikke det var lett å skrive. Xu og Leila skrev om arbeidsoppgavene til en pleier på sykehjem og ga enkle eksempler som de hadde hørt om fra læreren. Likevel har vi sett at de klarte å knytte dette sammen med begrepet *profesjonalitet*, selv om å resonnere skriftlig på andrespråket var vanskelig (jf. avsnitt 4.4.3.f). Tekstene deres kan på mange måter minne om en logg eller egenvurdering, slik jeg så eksempler på i den store klassen, i og med at de refererer såpass mye fra egne erfaringer. De presenterte det som skjedde i praksis, og måtte ha mye hjelp for å problematisere begrepet *profesjonalitet*. Det å bruke et mindre kontekstuavhengig språk for å forklare abstrakte begreper og bygge opp argumentasjon vil være enklest når elevene behersker grunnleggende konstruksjoner og har et godt ordforråd, samt behersker å bearbeide fagstoffet kognitivt på andrespråket (jf. avsnitt 2.2.2.). Til dette kan man også legge vanskegraden i oppgavene Halvorsens studie (2007) viser at dette kan være vanskelig selv for andrespråksinnlærere på høyere nivå. Hun skriver (s. 72) at studenten har:

god kompetanse i å formidle et faglig innhold der kravet er å gjengi eller presentere et hendelsesforløp, for eksempel episodebeskrivelser fra praktiske studier. Den kronologiske strukturen virker kjent for studentene. Derimot ser vi tendenser til visse mangler i tekstkompetansen der formålet med tekster er å argumentere og problematisere et faglig tema.

Elevene i den lille klassen var helt avhengig av at det ble arbeidet med temaet og fagtermer muntlig før skriveøkten, spesielt de elevene som var på et tidlig stadium i andrespråksinnlæringen. De sier selv i intervjuet at det er lettere å skrive hvis de kjenner temaet for oppgaven (jf. 4.4.3.3.). Den dagen jeg observerte ga læreren god veiledning i føraktiviteter i ca tre timer før selve skriveøkten. Ordforråd og termer ble i denne økten knyttet opp mot praksisutplasseringen. Læreren prøvde å skape et diskursfellesskap (jf. avsnitt 4.2.1.2.) som kunne danne grunnlaget for videre arbeid med emnet i diskusjoner i grupper og i skriving av casene. I den andre økten under selve skrivearbeidet var det likeledes behov for hjelp med innholdet, og læreren veiledet i dette.

I den store klassen har jeg ikke sett tekster hvor elevene selv skriver casene, men hvor case har vært utgangspunktet for skriving av andre fagtekster. Eksamensoppgaven om oppfølging av en beboer ved et pleiehjem og oppgaven som beskriver hvordan feil sittestilling kan føre til belastningsskader, tar begge utgangspunkt i en case. Elevene skal beskrive en pasients situasjon og behov, og begrunne sine yrkeshandlinger. Arbeidsoppgavene i timen da jeg observerte klassen tok også utgangspunkt i caser. Elevene fikk denne dagen utlevert 20 små caser som de skulle jobbe ut i fra. De andre to tekstene jeg har sett på, kan sies å være oppgaver skrevet ut fra praktiske erfaringer. Egenvurderingen forteller om erfaringer fra praksis i apotek og loggen forteller om samarbeidet om en brosjyre. Alle disse tekstene i den store klassen har en praktisk kontekst som utgangspunkt. Det synes derfor som om det er et tett bånd mellom tekst og kontekst, mellom tekst og virkeligheten. Cummins sier at mer kontekstavhengig hverdagsspråk skiller seg fra mer kontekstuavhengig og abstrakt språk, som man for eksempel finner i fagene (2000:65). Cummins (Cummins 2000:68, figur 3.1.) viser hvordan kontekst og kognitiv vanskegrad kan forenes for å si noe om elevers møte med oppgaver. Kontekstuavhengige og kognitivt vanskelige oppgaver vil by på størst problemer. Barton og Hamilton på sin side mener skoleoppgaver fremdeles kan være for dekontekstualisert og være hinder for læring (jf. avsnitt 2.2.2.), noe som ikke var tilfelle i min undersøkelse på grunn av praksisforankringen og støtten fra lærerne. Oppgaveformuleringen i

seg selv i den lille klassen krevde denne støtten og forankringen. Den overordnede strategien til skolen om at lærerne skal samarbeide om elevenes språk- og fagopplæring viser dermed positive resultater (jf. vedlegg 4 og avsnitt 3.1.). Barton (2007:97) minner dessuten om at man må se på hva man legger i begrepet kontekstualisert og dekontekstualiserte, for all tekst er satt inn i en kontekst. Man må derfor se om eleven har forutsetninger for å tolke konteksten.

Innledningsvis i denne oppgaven stilte jeg meg en del spørsmål angående skriving og hvordan elevene kan bli gode i både språket og faget samtidig (jf. kapittel 1, innledning). Å streve med å forstå fagsjangeren og fagspråket vil kunne hemme skriveutviklingen. Bør man derfor undervise eksplisitt i sjanger eller ha en form for prosessorientert skriving, der sjangeren læres underveis? Flere av elevene i den lille gruppa viste stor forvirring under skriveøkten i forhold til sjangeren de skulle skrive i (jf. avsnitt 4.4.3.1.). Det ble stilt konkrete spørsmål angående hva en case er fra flere i klassen, og læreren sa at det var en slags historie. Leila og Xu hadde også vansker med å svare på hva case er i intervjuet, men kom til slutt fram til at det er *en sak* og *en historie* (jf. avsnitt 4.4.3.2.2). Det kan derfor være grunn til å se på om arbeidet med sjanger burde være eksplisitt eller implisitt.

5.1.2. Modelltekster og sjangerstruktur

I foregående avsnitt har jeg vist at elevene var usikre på sjanger, og at behovet for tekstkompetanse rundt oppbygging av en case var stort. Hvordan bør man da undervise i sjangerstruktur, ordforråd og tekstopbygging? Og hvor mye skal da læreren modellere på forhånd? Hva om innfallsvinkelen til god fagskriving snarere går gjennom utstrakt fokus på læringsstrategier og prosessorientert skriving som metode? Mange sier ”ja, takk! Begge deler” (Hyland 2003, Barton 2007), noe lærere også ofte gjør for å kunne variere undervisningen. Det er ingen motsetning mellom å forklare sjangertrekk eksplisitt, og det å arbeide prosessorientert med skriving (jf. Selj avsnitt 4.4.1.). Leila og Xu sier faktisk helt tydelig i intervjuet at de trenger rammer om skrivingen (jf. 4.4.1.).

Barton mener at det er viktig å finne en mellomposisjon mellom å undervise eksplisitt i sjangertrekk og veilede skriving på annen måte. Det som likevel er viktig er hensikten med skrivingen og den samfunnsforankringen den bør ha for å gi mening. Gjennom hensikt og det å finne mening i skrivingen, vil elever lettere finne motivasjon for å skrive. Som nevnt i teoridelen er det å se muntlige registre og skriftlige sjangere i et diskursperspektiv et nyttig verktøy i skriveopplæringen (jf. avsnitt 2.2.2.). Ut fra dette kan man trekke den konklusjonen

at arbeid med sjangerforståelse, tekstoppbygging og ordforråd relatert til faget er viktig, spesielt for dem som skriver på andrespråket.

Palm konkluderer i sin oppgave (1997:146) om argumenterende skriving i norsk som andrespråk med at ”En svært viktig oppgave i norsk som andrespråk blir å sette konkrete ord på våre skrivetradisjoner og skriftnormer, slik at elevene får klarhet i sjangerkravene og hva som forventes av dem”. Selv om hovedresultatene i hennes undersøkelse ikke viser store forskjeller mellom førstespråksskrivere og andrespråksskrivere når det gjelder argumenterende skriving, er denne konklusjonen svært viktig å ta med seg her. De elevene som ikke har hatt hele sin skolegang i Norge bruker konsentrasjonen sin på mange områder samtidig. Det er derfor viktig med forutsigbare arbeidsmåter og eksplisitt forklaring på tekstoppbygging og sjanger.

Elevene i den lille klassen fikk ikke vite kjennetegnene på hva en case er den dagen, bortsett fra at læreren sa at det var en historie. Alle aktivitetene forut for skrivearbeidet skulle lede til skriving av en case, også den ”muntlige casen” – rollespillet. For elever med flerspråklig bakgrunn som er ustø i andrespråket, er det å gå fra muntlig modellering av case – for eksempel rollespill - til skriftlig case en god innfallsvinkel. Den muntlige casen blir da broen mellom det faglige forberedelsesarbeidet og den skriftlige casen. Elevene kan skrive om det som hendte i rollespillet. Og når dette bygger på erfaringer møtt i praksis, slik jeg har sett det under observasjoner ved Telnes videregående skole, har elevene et godt utgangspunkt for å skrive. Det å gjøre sammenhengen mellom muntlige og skriftlige aktiviteter mer eksplisitt kan være en fordel for andrespråkelevne. Jeg har allerede påpekt over at Leila og Xu i tillegg ønsket ”reglene” for hvordan de skulle skrive (jf. avsnitt 4.4.1.).

I den store klassen i denne oppgaven har elevene større grep om språket og faget, men analysen av tekstene viser at også de har behov for opprydning i tekstene sine når det gjelder tekstoppbygging, tekstbinding som for eksempel bruk av logiske relasjoner, samt øvelse i argumentasjon (jf. Nadderudprosjektet avsnitt 1.3. og 2.1.).

Elevene i den lille klassen trenger som allerede påpekt, en viss modellering av sjangeren de skal skrive i, mer enn andre, når de skal skrive fagtekster i yrkesfag i videregående skole. Dette fordi de er i en tidlig fase av andrespråkinnlæringen og må mestre mange delferdigheter samtidig som de kan være usikre på. Forskning fra skoler i Australia viser at det med hell har

vært undervist eksplisitt i sjangerform og sjangertrekk for å hjelpe flerspråklige elever med fagene. Formålet med slik sjangerbasert undervisning var å hjelpe elever som skrev på andrespråket, ved å gi dem eksempler og hjelp med den overordnede tekststrukturen, med ordforråd og med grammatikk som kjennetegner ulike tekster (Kuyumcu 2004:583). Hyland (2002) peker på at ettersom sjangre er nært knyttet til det samfunnet vi lever i, vil det å beherske samfunnets sjangre være viktig kapital. I Australia har det å undervise eksplisitt i relevante sjangre vært et ledd i utdanningspolitikken for å hjelpe elever som trenger det, noe som igjen er viktig for å lykkes i skolen og i arbeidslivet (op.cit.:124-125). Når man arbeider med ulike sjangre i skolen, i ulike fag, er det en utfordring å gjøre den selvstendige skriveøkten forståelig for elevene. Det å gjøre elevene trygge på formen og innholdet vil kunne løse mye av skrivefrustrasjonen og gi mer rom for å jobbe med språket. Det å arbeide selvstendig muntlig og skriftlig utvikler elevenes språk, sett i lys av konstruktivismen og elevers mellomspråk (jf. avsnitt 1.3. og 4.4.1.). Det gir grunnlag for å danne hypoteser om språket og prøve ut regler. Ved å fokusere på tekstens form vil elevene også kunne danne hypoteser om sjanger og videreutvikle kunnskaper om dette (jf. Selj avsnitt 4.4.1. og Ryen avsnitt 2.1.).

5.1.3. Diskursfellesskap, fagspråk og muntlighet

Å skulle bruke språket innen en sosialt konstruert diskurs vil by på hindringer hvis man ikke har nok erfaring med den aktuelle diskursen (jf. avsnitt 2.2.2.). Cummins poengterer at elever har brukt veldig mange år på å lære fagspråk når de har gått for eksempel 12 år på skole, og skolens intensjon er å føre elevene inn i ulike fagspråk over tid (2000:59). Flerspråklige elever med kort skolegang i Norge vil derfor måtte ”knekke flere koder” enn bare å lære andrespråket. De må også komme inn i et diskursfellesskap og bruke vokabular og uttrykksmåter i samsvar med dette. Vi kan si at klasserommet utgjør flere diskursfellesskap knyttet til ulike fag og ulike emner innen fagene. Å lære fagord, begreper og uttrykksmåter for å kunne delta skriftlig og muntlig i et diskursfellesskap krever tålmodighet i en begynnelsefase.

En sammenligning mellom den lille og den store klassen viser at elever med kort botid i Norge har et stort behov for å bygge opp et diskursfellesskap knyttet til praktiske erfaringer, før de skriver tekster. I tillegg trenger de hjelp til å anvende det de har lært av ord og innhold. Muntlig bearbeiding av felles erfaringer blir viktig, samt god hjelp under selve skrivingen.

Det å knytte skriveoppgaver i skolen til praksisfeltet og bygge opp det faglige ordforrådet i klassen vil gi elevene bakgrunnskunnskaper om temaet de skal skrive om. Og dette er viktig, for felles bakgrunnskunnskaper gjør det mulig å dra nytte av muntlig interaksjon med andre. På denne måten utvikler elevene et felles ordforråd, felles begreper, de får en felles samtalearena og muligheter til å videreutvikle kommunikasjonsferdighetene sine. Med andre ord: de deltar i det samme diskursfellesskapet. På denne måten tar man steget mot mer avanserte literacypraksier og lærer nye fag, i følge Barton (Barton 2007:75). Likevel er det lett å tenke, ut fra funnene i denne oppgaven, at Leila og Xu bare får et visst innpass i dette diskursfellesskapet. Med større norskkunnskaper vil de kunne dra mer nytte av opplæringen.

I den store klassen der elevene hadde gode muntlige ferdigheter og stort faglig ordforråd, var det større mulighet til å gå rett på tekstskrivingen, men også disse elevene kunne, som nevnt, tjene på å bearbeide stoffet muntlig for å utvide ordforråd og fagkunnskap.

For elever som får sin opplæring på andrespråket, vil en slik satsning på muntlig bearbeidelse av faget, slik som vi har sett på Telnes, være nødvendig for at de skal lære, for at de skal forstå faget og kunne uttrykke seg meningsfullt. Barton sier at hvis man ser på klasseromsaktiviteter, er alle literacybegivenheter knyttet opp mot muntlig arbeid, og dette er et svært viktig arbeid (2007:179). At elevene i den lille klassen hadde problemer med å skrive en case, skyldtes som nevnt at de ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper om andrespråket, om faget, om sjangeren case og om oppbygging av tekster. I tillegg tok de ikke del i det samme diskursfellesskapet som viderekomne elever i faget. Likevel er det viktig å påpeke at skriving i en literacyforståelse ikke handler om å skrive flytende og prikkfritt (jf. avsnitt 1.3.). Innen en literacyramme beskriver man skriving og lesing sånn som det forekommer. Det som blir viktig for andrespråkselevne er å videreutvikle språkkunnskapene sine innen en slik ramme.

Begrepsdanning i de ulike fagene er for eksempel noe som tar tid på et andrespråk. Å skulle skrive tekster før man er språklig og faglig i stand til det, vil være svært krevende. Små skriveoppgaver, ulike innfallsvinkler til sjangeren og til bruk av fagspråket vil være en nødvendig begynnelse. Og som kjent tar det tid å bli avanserte skrivere. Underveis er den muntlige bearbeidningen av fagstoffet viktig.

I muntlig kommunikasjon kan man dra fordel av spillet med samtalepartneren og den språklige og ikke-språklige konteksten. En andrespråkselev vil derfor kunne tjene på den

språklige samhandlingen med lærer eller medelever ved å be om hjelp, oppklare misforståelser underveis og ta i bruk fakter, og dermed kunne få større forståelse for oppgavene og temaene. Gibbons kaller dette for en her og nå-kontekst (Gibbons 2006:19). Holmen viser til overgangen fra pragmatisk modus til syntaktisk modus, fra sterkt kontekstbasert språk til utviklet syntaks (jf. avsnitt 2.3.). Cummins på sin side snakker om overgangen fra dagligspråk til fagspråk som mer eller mindre kontekstavhengig språk. Hverdagsspråket preges av mye kontekstuell støtte. Hvis et kontekstuavhengig fagspråk i tillegg er kognitivt vanskelig stoff, vil elever som skal bearbeide dette på et andrespråk som regel ha store problemer med å mestre faget (jf. avsnitt 2.2.2.).

Å bearbeide fagstoffet i muntlige caser, slik som den lille klassen gjorde med rollespill, eller gjennom historier, vil bygge opp elevens ordforråd og forståelse. Slikt kontekstavhengig arbeid vil gjerne lette forståelsen og være mindre krevende for elever som ennå ikke behersker andrespråket godt nok til å mestre kontekstuavhengige oppgaver. Når konteksten er tydelig, vil de kunne konsentrere seg om språket og meningen med oppgaven. Å gå direkte til skriftlig redegjørelse og drøfting av et tema er ofte ikke mulig hvis man ikke har konstruert sin egen forståelse av innhold og språk. Å lære er å finne mening og kunne uttrykke dette språklig. For de fleste elever, og i særdeleshet for elever som tilegner seg fagkunnskap på andrespråket, vil teoretisk kunnskap formidlet gjennom lærebøkene være vanskelig å fatte. For disse elevene vil praktiske erfaringer være et stillas som støtter opp om meningsdanning og språklæring. Ved å sammenholde lærebokteksten (vedlegg 5) om det samme temaet, *profesjonalitet*, med praksiserfaringene og føraktivitetene i klassen, vil man kunne trekke den slutning at elevene fikk bedre støtte og forståelse for oppgaven gjennom det praktiske og muntlige arbeidet enn de ville ha fått via lærebokteksten alene.

Som avslutning på denne delen vil jeg vise til Ryen (1994:131, avsnitt 2.1.) som sier at det er et stort sprang fra basisspråket i nybegynnerbøkene i norsk til fagspråket som elevene møter når de deltar i fagundervisningen i skolen. Hun sier dessuten at det er store språklige variasjoner mellom fagene, og mange fagord møter elevene kanskje bare en gang i en tekst eller bare innen ett bestemt fag. Middels frekvente ord og faste uttrykk eller idiom er også vanskelig å forstå hvis man ikke kjenner konteksten for uttrykket. Det samme gjelder sammensatte ord på norsk. Ryen finner mange eksempler på dette i bøker fra videregående skole. Hun peker videre på at det å lære språket og innholdet i et nytt fagfelt kommer i tillegg til all annen språklæring i en begynnelsefase av andrespråkstilegnelsen. Hun understreker derfor

viktigheten av å la elevene møte ulike sjangere, lære å kjenne igjen ulike sjangere og få tilgang på ulike tekster i norskundervisningen. Hun mener at elevene må møte slike tekster tidlig i tilegnelsen av det nye språket. Ryen konkluderer med at det å lære språk og fag samtidig kan være svært meningsfullt for elevene. Dette, sier hun, forutsetter et samarbeid mellom faglærer og norsklærer (op.cit.:142f). Ved Telnes skole så jeg at de jobber i tråd med det som Ryen sier. Det er skolens intensjon å styrke de grunnleggende ferdighetene og for å oppnå dette samarbeider lærerne om fag- og språkopplæringen.

5.2. Meningen med skriveoppgavene

Når man skal se på hvordan elever skriver på andrespråket i et literacyperspektiv, bør man ta hensyn til mange faktorer rundt selve skrivingen, som for eksempel hensikten med skrivearbeidet, hvordan læring foregår og hvordan skape mening.

5.2.1. Hensikten og konteksten for skrivearbeidet

Som Barton sier har literacypraksiser en hensikt. Man skriver og leser ikke bare for å skrive og lese. De færreste leser togtabeller for moro, men mange leser dem for å se når toget går (Barton 2007:47). Dette kalles lesing og skriving som sosial praksis, slik som vi kan finne mange eksempler på i Bartons tekster (jf. Barton avsnitt 2.2., 5.2.1. og 5.3.1.).

Det er viktig at det literacyarbeidet vi gjør forankres i en kontekst, i reelle oppgaver, både for elever og arbeidstakere. Barton viser til eksempler hvor videreutdanning av arbeidstakere har blitt en fiasko fordi man ikke har tatt hensyn til den daglige virkeligheten til arbeiderne. Det er et godt eksempel, sier han videre, på at dekontekstualisert kompetanse ikke kan tas for gitt å være nyttig i alle sammenhenger (Barton 2007:67). Det samme kan vi tenke oss kan skje i klasserommet. Der må elevenes virkelighet speiles, konteksten etableres, og man må ta hensyn til elevenes forutsetninger før man kan finne en form på arbeidet. Dette gjelder ikke minst andrespråkelever. Den bakgrunnen de har, skolefaglige, språklige, sosiale og personlige må tas i betraktning når timene planlegges. Deres stemme og behov må høres.

Skriving etter den første skriveopplæringen i skolen vil ofte møte mye motstand hos elevene hvis de ikke ser hensikten og fenges av oppgaven, og lærere ønsker ofte flere autentiske oppgaver og temaer som aksepteres av de unge. Det er få elever som bare kan øse ut skrift hvis teksten ikke er knyttet opp mot en tematikk, en oppgave og en sjanger som rettesnor. I skolen spør man seg også hvordan elever tolker skriveoppgavene. Jeg har tidligere stilt

spørsmål ved om elevene i den lille klassen ved Telnes fikk god nok forklaring på hva de skulle gjøre når de skulle skrive casene (jf. avsnitt 4.4.3.3.). Alt var lagt til rette med tette bånd til praksis, innøvd ordforråd og diskusjoner rundt tematikken *profesjonalitet*, likevel var det flere som syntes å vegre seg mot å skrive. Man kan spørre seg om skriveøkten ville vært annerledes hvis temaet var et annet, et mer konkret og håndterlig enn *profesjonalitet*? Det kan synes som om elever i en tidlig fase av andrespråklæringen trenger et tettere stillas under skrivingen, altså mer å lene seg på enn ”friskrivingen”.

I literacyforskning ser man altså på literacybegivenheten i tilknytning til konteksten den forekommer i. Klasseromsdiskusjonen i den lille klassen tok, som vist (jf. avsnitt 4.2.1.2.), utgangspunkt i et begrep fra pensum som er svært relevant for faget, for så å knytte dette til praksis. Den røde tråden i klasseromsaktivitetene og tilknytning til praksis var svært synlig. Det er tydelig at elevene fant en hensikt med oppgavene, selv om de hadde problemer med å skrive. I analysen av casene til Leila og Xu viser de forståelse for oppgavene ved at de viser til eksempler på hendelser fra praksis og diskuterer på en enkel måte hva det vil si å være profesjonell og uprofesjonell på jobb (jf. avsnitt 4.4.3.2.f). Begrepet *profesjonalitet* er i utgangspunktet et abstrakt begrep, men elevene fikk en viss forståelse for hva det innebar. Likevel var usikkerheten stor rundt skrivingen. Som jeg har vist, ville Leila at læreren skulle lese over flere ganger for å bekrefte at det hun skrev var riktig, og Xu måtte ha kontinuerlig hjelp (jf. avsnitt 4.4.3.1.).

5.3. Skriving som grunnleggende ferdighet for andrespråkselever

Læreplaner for alle fag i K06 inneholder et eget avsnitt om grunnleggende ferdigheter. I læreplanene i helse- og sosialfag VG1 og helseservicefag VG2 omtales skriftlige ferdigheter sammen med muntlige (jf. avsnitt 1.4.). De grunnleggende ferdighetene skal utvikles i seg selv og samtidig være redskap for læring.

Når det gjelder å arbeide med skriving som grunnleggende ferdighet for andrespråkselever er det veldig viktig også å øve språklige strukturer og arbeide med ordforråd og begreper. Jo bedre elevene mestrer dette, jo lettere vil de kunne bruke skrivingen for å lære fag og for å videreutvikle skriveferdighetene. Tilrettelegging av skriveopplæringen for andrespråkselever bør være høyt prioritert, både i en begynnerfase og den videre norskopplæringen.

5.3.1. Læringsstrategier

I opplæringen ved Telnes skole har vi sett at det var utstrakt fokus på arbeid med læringsstrategier i den lille klassen. Å bruke læringsstrategier som verktøy i egen læring er nyttig. Men det gjelder først når strategiene er automatiserte, og elevene bruker dem selvstendig i eget læringsarbeid. I oversikten over definisjoner i denne oppgaven viser jeg til hvordan Utdanningsdirektoratet tenker seg at læringsstrategier skal brukes (jf. avsnitt 1.3.). En strategi er en måte å nå de målene man har satt seg, og disse strategiene må være individuelt tilpasset. En læringsstrategi som passer en elev, vil nødvendigvis ikke passe en annen.

Å tvinge fram bruk av læringsstrategier skjer når eleven får anledning til å jobbe selvstendig med læringsarbeidet. Opplæring i læringsstrategier i plenum og via klassesamtalen er nettopp det: *opplæring i strategiene*. Når elevene skal bruke dem, må de ha rikelig med tid til det. Enten i selvstendig arbeid med støtte fra faglærer, eller i fellesarbeid hvor eleven er aktiv. Selvstendig arbeid og ro vil kunne gi elevene mulighet til å velge strategi og oppgave. På denne måten kan eleven evaluere for seg selv om strategiene virket. Hvis en læringsstrategi er å slå opp ord i ordboka for å sjekke hva ordet er på morsmålet, vil eleven selv danne seg en mening om hvor effektivt og utbytterikt dette er, gjerne når strategien er innarbeidet over tid. Det å skrive selvstendig og arbeide selvstendig vil gjøre at elevene utvikler tankene sine og strategiene sine samtidig. Under klasseromsobservasjonene i den lille klassen så jeg at arbeidet med læringsstrategier på tavla var nyttig for dem som kunne ta dette med seg videre til eget selvstendige arbeid. Leila og Xu trengte nok mer selvstendig innøving av ulike strategier før de kunne bruke dem i eget læringsarbeid.

En god blanding av opplæring i læringsstrategier, klassesamtale om innholdet i oppgavene og muntlige oppgaver for å bygge opp et diskursfellesskap er viktig, men like viktig er altså det selvstendige skrivearbeidet. Å finne en form og et nivå hvor elevene kan jobbe for å prøve ut hypoteser om skrivingen, om språket og om faginnholdet vil være viktig for læring. Oppgavene bør da være tilpasset elevenes mestringsnivå.

I den lille klassen så jeg at de fleste elevene var veldig uselvstendige i læringsarbeidet, spesielt Leila og Xu. De jobbet knapt noen minutter alene. De trengte bekreftelse fra lærer hele veien og var utrygge på oppgavens form og innhold. Det kan hende de hadde vært mer selvstendige i skrivingen hvis sjangeren og innholdet hadde vært enklere. I den store klassen så jeg også at elevene var svært ivrige på å sette seg sammen for å jobbe to og to. Jeg har

tidligere i denne oppgaven poengtert flere steder hvor viktig muntlighet er for å bearbeide fagstoff og utvikle ordforråd, og det er det. Men for å utvikle læringsstrategier og egne tanker og meninger er også det selvstendige arbeidet like viktig.

Telnes videregående skole jobber godt med læringsstrategier og fagspråk, og med å gjøre temaene relevant for elevene. På den annen side, hvis elevene bare har grunnleggende språkkunnskaper og er i en begynnerfase, kreves det mye tid for å nå et nivå som er slik at man kan skrive avanserte tekster knyttet til utdanningsprogrammet. Elevene i den store klassen derimot mestret skriving som grunnleggende ferdighet. De brukte skriving for å lære, slik som i oppgavene den dagen jeg observerte, skriving for å reflektere over egen læring, slik som i loggen og i egenvurderingen og skriving for å formidle kunnskap slik som i casene. Deres arbeid med skriving vil måtte være å videreutvikle den og bruke den i læringen av fagene.

5.3.2. Skrive for å lære

Barton og Hamilton viser til at den skriftkulturen barn er sosialisert inn i i hjemmet og lokalsamfunnet der de bor, for eksempel gjennom familiens skrivepraksis, skiller seg stort sett veldig fra skolens skriftkultur. Å ta del i denne kulturen i skolen krever tid. Man kan derfor si at læring henger sammen med samfunnets og hjemmets tradisjoner. Man lærer det man sosialiseres inn i. Å lykkes i skolen kan derfor ofte tilskrives møte med lignende literacypraksiser som i hjemmet, eller motsatt. Det som ofte gis som eksempel, også hos Barton (jf. avsnitt 2.2.), er det å bli lest for som barn, eller å holde en samtale rundt middagsbordet. Hvis vi snur på det, kan vi si at hvis skolens literacypraksiser ligner på samfunnets og hjemmets, vil det være kontinuitet i læringen og lettere å forstå konteksten for læringen.

Det er en tendens i skolen til å skriftliggjøre veldig mye, og for mange elever som skal skrive på andrespråket vil det rett og slett være for tidlig i deres andrespråkstilignelsesprosess å skrive utgreiinger, drøftinger, vurderinger og forklaringer på et innlærerspråk i utvikling. De har ikke alltid forutsetninger for å mestre fagsjangere i kombinasjon med nytt faginnhold. Mange trenger å bygge opp ordforråd, emnekunnskap og lingvistisk kunnskap før de kan klare dette. På den annen side vil det å bruke skriving i en arbeidsprosess: skrive for å lære, skrive for å tenke, skrive for å lære språket, ofte være verdifull arbeidsmåte, slik vi har sett at Leila og Xu gjør i sine tekster (jf. kapittel 4, avsnitt 4.3.3.). Å styrke de grunnleggende

ferdighetene er derfor svært viktig. Mange peker på at det er viktig å øve seg i å skrive i ulike sjangere, og gi uttrykk for egne meninger og lære å diskutere (jf. Ryen, Flyum og Hertzberg avsnitt 2.1. og Palm og Halvorsen avsnitt 4.4.3.3.). Ved å se nærmere på hvordan skriving som grunnleggende ferdighet tolkes i læreplanene i helse og sosialfag og helseservicefag er det i hovedsak utarbeiding av planer, dokumentasjon, presentasjoner og referat som nevnes (jf. avsnitt 1.4.). Sjangeren case som omtales her, med definisjonen i 1.3. med hensyn til drøfting passer ikke like godt inn i dette. Elever som skriver på andrespråket mestrer som regel først den kronologiske oppbyggingen av tekster med redegjørelse for hendelser (jf. Halvorsens utsagn avsnitt 5.1.1.). I så måte passer eksemplene på skriveoppgaver i læreplanene godt for elever som Leila og Xu. Skriving som grunnleggende ferdighet omtales i disse planene sammen med muntlige ferdigheter, der kommunikasjon vektlegges. I intervjuene med lærerne ved Ternes skole så jeg tydelig at det de trakk fram som viktig å øve på i helse- og sosialfag, var det å oppøve ferdigheter i muntlig kommunikasjon (jf. avsnitt 4.1.).

Skriving i fagene er en ferdighet som andrespråkselever ofte bruker lang tid på å mestre etter å ha vært gjennom den første skriveopplæringen. Dette fordi elever som lærer på andrespråket må mestre mye før de kan bruke skrivingen for å lære fag. De må ha lingvistisk kompetanse, tekstkompetanse og sjangerkompetanse. Dessuten må de ha noe å skrive om. Å ha bakgrunnskunnskaper om temaet og kognitiv forutsetning for å skrive innen et gitt emne er derfor essensielt. Det er veldig viktig at elevene mestrer alt dette og får opplæring i variert skriving. Det er å styrke skriving som grunnleggende ferdighet, slik at elevene blir bedre og bedre til å skrive og kan bruke skrivingen for å lære fag. Denne prosessen tar veldig lang tid for noen, mens det for andre vil være enklere. Mye av grunnlaget er, for mange elever, lagt allerede på elevens morsmål knyttet til tidligere skriveopplæring på morsmålet. For andre er møtet med skriftspråket nytt, og den første skriveopplæringen må skje på andrespråket. For disse elevene vil veien være lang før de kan bruke skriving som grunnleggende ferdighet for å lære. I dette materialet ser man at Leila og Xu hører til den første kategorien. De har likevel mye arbeid foran seg for å kunne bruke skriving selvstendig i læringsarbeidet. De trenger systematisk opplæring i andrespråkets struktur og ordtilfang, samtidig som de blir kjent med skolens sjangere. Elevene i den store klassen, derimot, brukte skriving for å lære i større grad. De skrev i varierte sjangere. De skrev for eksempel selvstendig for å lære om medisiner og dosering i den økten da jeg observerte, og de skrev fagrelevant i de tekstene jeg har sett på.

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig som grunnleggende ferdighet i læreplanen i helseservicefag innebærer å kunne kommunisere med mennesker i ulike livssituasjoner og med ulike kulturell bakgrunn (jf. avsnitt 1.4.). I denne planen vektlegges også det å kunne formidle informasjon ved hjelp av faguttrykk. Dette var noe lærerne ved Telnes også snakket mye om, at det var "helsebegrepene" elevene måtte lære (jf. avsnitt 4.1.). I tekstene til elevene i den store klassen har jeg sett at de bruker helsebegreper relevant for faget, og dermed skriver på en fagrelevant måte. I literacy er det å kunne mestre relevante sjangre og benytte et hensiktsmessig ordforråd viktig. Man kan derfor trekke den slutning at elevenes oppgaver: to caser, en logg og en egenvurdering er i tråd med skrivetradisjonen i faget og i tråd med læreplanene. I den lille klassen ser jeg at elevene trenger ytterligere arbeid med språket og språkets regler og ordforråd før de er i stand til å kommunisere selvstendig innenfor faget. For disse elevene vil det å presentere planer, dokumentasjon og referat (jf. læreplanen, avsnitt 1.4.) være en god begynnelse for å øve på å skrive relevant innen faget og videreutvikle mellomspråket. Å skrive case vil kreve mer eksplisitt hjelp med hvordan man kan diskutere problemstillinger.

Hvis vi tenker oss at literacypraksisen i klasserommet skal forberede elevene på literacypraksiser ved en framtidig arbeidsplass, kan vi tenke på det Barton sier om at for en stor del arbeidstakere vil de spesifikke skriveoppgavene på en aktuell arbeidsplass læres der og da, og videreutvikles ved behov (Barton 2007:66). Det blir da viktig å gi elevene god grunnleggende opplæring i språk, sjanger, skriving og fag som gjør at de kan møte nye oppgaver og literacypraksiser og kunne håndtere dem senere i arbeidslivet. Arbeidet med å skrive case er derfor god læring, men når elevene ikke mestrer skrivesituasjonen fullt ut, må man stille seg ytterligere spørsmål ved dette. Minoritetsspråklige elever har i mange tilfeller et godt utgangspunkt, slik som jentene Xu og Leila i denne undersøkelsen: de har allerede mange års erfaring med literacy: lesing og skriving i sosial kontekst: lesing og skriving i Syria og Kina, i og utenfor klasserommet. De har vært gjennom den første lese- og skriveopplæringen og har tatt del i literacypraksiser i opprinnelseslandet. Det som er deres utfordring nå, er å delta i literacypraksiser på et nytt språk, samtidig som de tilegner seg det nye språket og fagkunnskaper. De må derfor bli kjent med det nye skolesystemets praksis, noe som kan ta tid.

Observasjonene i den lille klassen viser tydelig at det er nødvendig å jobbe variert med forberedelser til skriving, men at elever som skriver på andrespråket trenger mye hjelp under

selve skrivingen. De skal samle mange tråder for å kunne skrive en selvstendig tekst: de skal forstå literacypraksisen, de skal ta del i den faglige diskursen, de skal huske språkregler på andrespråket, de skal vite hvilken sjanger de jobber innenfor og de skal kunne forene teori, praksis og egne meninger. Jeg har vist i denne oppgaven at selv om man jobber med alle delene av denne prosessen oppstår det en "krise" når eleven skal skrive selvstendig i den lille klassen (jf. avsnitt 4.5.), mens jeg ikke sporer den samme krisen i klassen med de viderekomne elevene – den store klassen. Det viste seg jo at tekstene elevene skrev i den lille klassen var relativt komplekse innlærertekster som formidlet det de ville si i et enkelt språk. De hadde ganske enkelt lite norskkunnskaper til å skrive fyldigere. Kort botid i Norge, slik som 3 år, vil for mange, men selvsagt ikke alle, være ensbetydende med at man har hatt kort tid til å lære det nye språket. For mange elever vil tidsfaktoren være nøkkelen, hvis alle de andre komponentene dekkes på en god måte. Ved å gi elevene tid til å lære og god opplæring vil de kunne skrive selvstendig etter hvert.

KAPITTEL 6 - PEDAGOGISKE REFLEKSJONER

Literacypraksisen som omfatter tekst, sjanger, diskurs og opplæringsmåter er, som vist i denne oppgaven, styrt av mange faktorer. For det første vil fagplaner, læreplaner og skolens satsningsområder være gjeldende. Dessuten vil samfunnets behov gjennomsyre oppgaver og opplæringsmåter. Og hva er samfunnets behov i tilknytning til helsefaglig utdanning? På den ene siden vil det være å utdanne elever til omsorgsykker hvor de mestrer å forene teori med virkelige forhold. I tillegg vil det være å gi opplæring i kommunikasjon som er faglig relevant og som gir innpass i et diskursfellesskap i relevante yrker for faget (jf. grunnleggende ferdigheter i faget avsnitt 1.3.).

Bartons diskursperspektiv tatt i betraktning viser at det er viktig at alle elever får god opplæring i grunnleggende ferdigheter, slik at de kan sette språket sammen på de måtene som kreves innen de ulike fagene og erverve seg kunnskap og ulike ferdigheter (jf. avsnitt 2.2.2.). Det som blir viktig er at alle lærere må gå sammen om å ta ansvar for at de flerspråklige elevene får rikelige anledninger til dette. Det å ha fokus på læringsstrategier og bruke fagets terminologi og sjangere burde være gjennomgående i alle fag, slik at man kan jobbe med fag og språk systematisk samtidig. Samarbeidet mellom norsklærer og programfaglærer i den lille klassen i denne oppgaven er et godt eksempel på hvordan man kan jobbe på tvers av fag i forhold til skriving av fagtekster. I tillegg til dette ville det å få tospråklig hjelp, på morsmålet og norsk, bidra til enda mer forståelse og gi et bedre grunnlag for læring. Å bearbeide fag kognitivt på det språket man behersker best, vil gi best læringsutbytte. En ideell situasjon ville derfor være at andrespråkseleven fikk hjelp fra et tverrfaglig team: faglærer, norsklærer med kunnskap om andrespråkstilegnelse og tospråklig lærer.

Muntlig bearbeiding av fagkunnskap og språkkunnskap er viktig. I muntlig arbeid vil elevene kunne utvikle innlærerspråket ved å teste hypoteser om emnet og om språkets regler. I lys av konstruktivismen lærer man når man selv får bearbeide stoffet, og for andrespråkselever er det en fordel å gjøre det i et muntlig forberedelsesarbeid før skrivingen. I forberedelsesarbeidet til skrivingen er det også viktig å ta i bruk læringsstrategier på en selvstendig måte. Det gir størst læringsutbytte på sikt. Man kan rett og slett tenke på språklæring og fagopplæring som et langtidsprosjekt der gode arbeidsvaner med innarbeiding av læringsstrategier vil gi resultater. Tidsfaktoren er nemlig svært avgjørende når elever skal tilegne seg et nytt språk. Uavhengig

av individuelle forskjeller vil det å lære et nytt språk kreve at man følger visse faste utviklingssteg, selv om takten er ulik for ulike innlærere (jf. avsnitt 1.3. om innlærerspråk).

Skriving som grunnleggende ferdighet for andrespråkselever vil si å beherske språkets system og kunne bruke språket i sin læring. Jeg har vist i denne oppgaven at mellomspråket er i stadig forandring, ettersom innlærere mestrer stadig mer av det nye språket og må omstrukturere reglene man har fått forståelse av (jf. avsnitt 2.3.). Det er derfor viktig at elevene bruker språket, skriftlig og muntlig, for å gjøre den restruktureringen. Dette kan kalles å skrive for å lære. Minst like viktig er lærernes tilbakemeldinger, både fra faglærer og norsklærer. Vurdering av arbeidet er som regel essensielt for motivasjon til å ville lære, selv underveis i prosessen, og selv om tekstene kan være enkle. Lærplanen i helse- og sosialfag og omtale av de grunnleggende ferdighetene i faget viser til at det å utarbeidet planer, dokumentasjon og referat er sentrale verktøy (jf. avsnitt 1.4.). I slikt arbeid vil elevene få anledning til å videreutvikle sitt mellomspråk. I tillegg vil systematisk språkopplæring være nødvendig.

Arbeid med sjanger og tekstopppbygging kan vise seg å være til hjelp for andrespråkselever. Denne gruppen elever har såpass mye å forholde seg til i skrivearbeidet at slik støtte vil gi større fokus på innholdet og det språklige arbeidet. Jeg har sett at Telnes skole bruker arbeidsmåter som legger til rette for at elevene kan delta selvstendig i læringsarbeidet og tilegne seg det faglige ordforrådet (jf. kapittel 4). Ved i tillegg å ha fokus på tekstopppbygging på overordnet nivå, sammen med arbeid med logiske relasjoner vil elevene få verktøy som kanskje kan lette noe av skrivefrustrasjonen. Det samme vil forklaringer på hensikten med skrivingen gjøre og hvordan sjangrene brukes innen faget. Det å se hensikten med skrivingen og hvordan man kan dra nytte av dette i et framtidig yrke vil ofte være viktig informasjon som kan gjøre den ”kritiske” sonen mindre kritisk.

Ved Telnes videregående skole har jeg sett at skolen som institusjon og lærerne i klassene arbeider nært opp mot praksisfeltet. En slik praktisk tilnærming vil gi bakgrunnskunnskap som elevene kan dra nytte av i skrivearbeidet. Det at elevene får egne erfaringer med yrket ved utplassering i praksis gir mange fordeler både når det gjelder å tilegne seg relevant ordforråd og yrkeserfaringer. Som nevnt tidligere er det i tråd med literacytenkningen: vi leser og skriver tekster som har forankring i samfunnet, som tjener en hensikt og som har språk og ordforråd som er relevant i den gitte konteksten (jf. avsnitt 2.2.2.). Den teoretiske

tilnærmingen gjennom lærebøkene og arbeidet i klasserommet vil i mange tilfeller bli mer forståelig i lys av yrkesutplasseringen. Den utstrakte bruken av case i observasjonstimene synes svært positivt for meg i så henseende. Denne sjangeren skaper en naturlig, virkelighetsnær og praktisk ramme om skrivingen.

Fokusjentene i denne oppgaven, Leila og Xu, var veldig stille i arbeidet med føraktivitetene, og tekstene deres viser at de er i en relativt tidlig fase av norsktilegnelsen. Det å kommunisere muntlig på norsk og bruke skriving for å lære er viktig for disse elevene for å utvikle språk og tanke. De må være aktive i sitt eget læringsarbeide. Når elevene behersker å kommunisere i faget og skrive for å lære vil den ”kritiske sonen” bli mindre kritisk. Barton og Hamilton sier det nemlig slik: literacy er først og fremst noe folk gjør, det er en aktivitet som finner sted mellom tanke og tekst (Barton og Hamilton 1998:3).

LITTERATURLISTE

- Barton, David 2007. *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Barton, David & Hamilton, Mary 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, David & Hamilton, Mary 2000. Literacy practices. I Barton, Hamilton & Ivanic (ed.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge.
- Berge, Kjell Lars 2005. Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen og Nome (red): *Det nye norskfaget*. Oslo: LNU/fagbokforlaget.
- Berggreen, Harald & Tenfjord, Kari 1999. *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerva, Else Kari & Gjøtterud, Sigrid M. 2009: *Liv og helse. Yrkesutøvelse*. Cappelen Damm forlag.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon. Buffalo.
- Dysthe, Olga 1995. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga & Hertzberg, Frøydis 2007. Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv - hvor står vi i dag? I Matre, Synnøve & Løkenstam, Torlaug (red): *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Bind 1. Tapir Forlag.
- FIRE: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet. Om prosjektet: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/> (lastet ned: 2.4.2012).
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet : språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Golden, Anne 2009. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Golden, Anne & Hvistendahl, Rita 2010. Forskning om skrivning på andrespråket i Norge. I *NOA, Norsk som andrespråk* (2).
- Halvorsen, Ellen Beate 2007. *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter: en studie av tekster i profesjonsutdanninger*. Forskningsserie. Bind 14/2007. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus .
- Heath, Shirley Brice 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I *Language in Society*. Vol. 11, no 01.
- Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice, Street, Brian & Mills, Molly 2008. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. Language and literacy series. Approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press.
- Hertzberg, Frøydis 2009. Nadderudprosjektet i et forskningsperspektiv. I Bratlie, Ellen, Flyum, Karl Henrik, Helstad, Kristin & Løveid, Live (red) *Skriving i alle fag II – underveisrapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Acta Didactica Oslo*. 4/2009.
- Hertzberg, Frøydis & Flyum, Karl Henrik (red). 2011. *Skriv i alle fag!: argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo Universitetsforlag.
- Holmen, Anne 1993. Syntactic development in Danish L2. In Hyltenstam, Kenneth & Viberg, Åke (red) 1993. *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Pp267-288. Cambridge University Press.

- Hvenekilde, Anne 1990: Arbeid med fagspråk i yrkesfaglig studieretning i videregående skole i Bjørkavåk, Lise Iversen, Hvenekilde, Anne & Ryen, Else (red) 1990. *"Men hva betyr det, lærer"?: norsk som andrespråk: fagdidaktiske bidrag*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Hyland, Ken 2002. Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, Ken 2003. *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Kunnskapsforlaget 1999. Fremmedord. Blå ordbok.
- Kunnskapsdepartementet 2003-2004. Stortingsmelding nr 30: Kultur for læring (lastet ned 4.4.2012).
- Kuyumcu, Eija 2004. Genrer i skolans språkutveklende arbeid. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) 2004. *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. 573-595. Studentlitteratur.
- Laursen, Helle Pia (red) 2010: *Tegn på språk - skrift og betydning i flersprogede klasserum*. Forlaget UCC.
- Mac Donald, Kirsti & Ryen, Else 2008. Strukturer i målspråk og morsmål. I Selj, Elisabeth & Ryen, Else (red.) 2008. *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Akademisk Forlag
- Magelssen, Kirsti & Vikane, Lisa 2009: Sekularisering: tverrfaglig oppgave i norsk og religion og etikk i en minoritetsspråklig klasse på Vg3. I Bratlie, Ellen, Flyum, Karl Henrik, Helstad, Kristin & Løveid, Live (red) Skrivning i alle fag II – underveistrapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Acta Didactica Oslo. 4/2009.
- NOU 2010. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, ungdom og voksne i opplæringssystemet.
- Ottesen, Eli & Møller, Jorunn (red) 2010. Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Rapport 37/2010. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Palm, Kirsten 1997. Argumenterende skriving: en analyse av andrespråkstekster og førstespråkstekster fra videregående skole. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Palm, Kirsten 2003. Argumenterende skriving på norsk som andrespråk. *NOA, Norsk som andrespråk*, nr 21 Universitetet i Oslo.
- Ryen, Else 1994: Fagspråk og fagtilegnelse. I Ryen m.fl (red) 1994. *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole*
- Ryen, Else 1999. Fagspråk. Språk for spesielle formål. I Hagen, Jon Erik & Tenfjord, Kari (red) 1999. *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Ad Notam Gyldendal
- SAGROV: Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering. Om prosjektet: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/sagrov/index.html> (lastet ned 2.4.2012)
- Selj, Elisabeth 2008: Minoritetslevene, språket og skolen
- Selj, Elisabeth 2008: Skrivning når norsk er andrespråk I Selj, Elisabeth & Ryen, Else (red) 2008. *Med språklige minoriteter i klassen*
- Street, Brian 1984.
- Utdanningsdirektoratet 2006. Læreplanverket for kunnskapsløftet.
- Utdanningsdirektoratet. Læreplan i helse- og sosialfag, VG1, grunnleggende ferdigheter. (lastet ned 19.3.2012).
- Utdanningsdirektoratet. Læreplan i felles programfag, helseservicefag, VG2, grunnleggende ferdigheter (lastet ned 19.3.2012).
- Utdanningsdirektoratet. Om endringene fra kreativ skriving til fagskriving (lastet ned sommeren 2010).
- Utdanningsdirektoratet. Læringsstrategier. LK06 generell del. (lastet ned 8. april 2012).

- Utdanningsdirektoratet 2012. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, udir 2012.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no (lastet ned 8. april 2012)
- Øzerk, Kamil 2008. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I Selj, Elisabeth & Ryen, Else (red) 2008. *Med språklige minoriteter i klassen*

VEDLEGG

Vedleggene er som følger:

1. Avtale om bruk av SAGROV-materiaet
2. Temaer til intervju med rektor og lærere ved Telnes videregående skole
3. Spørsmål til elevene – utgangspunkt for et åpent intervju
4. Utdrag av prosjektbeskrivelse fra Telnes videregående skole
5. Utdrag fra læreboktekst delt ut til elevene
6. VØH-skjema
7. Xus første tekst
8. Xus andre tekst
9. Leilas første tekst
10. Leilas andre tekst
11. Elevtekst – logg
12. Elevtekst – egenvurdering
13. Elevtekst – case 1
14. Elevtekst – case 2

VEDLEGG 1

Avtale om bruk av SAGROV-materialet

SAGROV(Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering) er et supplement til FIRE-prosjektet, som belyser hvordan det nye styrings- og forvaltningssystemet fungerer etter reformen, og hvordan dette påvirker skolens pedagogiske praksis (<http://www.ils.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/fire/publikasjoner/index.html>).

Medarbeidere i begge prosjektene er ILS-forskerne Eli Ottesen, Jorunn Møller og Frøydis Hertzberg, med den siste som leder for SAGROV. SAGROV involverer i tillegg fire masterstudenter.

Det overordnede forskningsspørsmålet for SAGROV dreier seg om hvordan skolene arbeider med grunnleggende ferdigheter og vurdering, og hva slags betydning formell leder har i dette arbeidet. Spørsmålet kan konkretiseres gjennom følgende underspørsmål:

1. Hva slags rutiner har skolen for oppfølging av lærernes arbeid?
2. Hvilke støttestrukturer for kompetanseutvikling er etablert, og hvordan bidrar slike strukturer til utvikling av undervisningspraksis?
3. Hvordan defineres og drøftes resultater i skoler som arbeider systematisk med vurdering og grunnleggende ferdigheter?

Prosjektslutt: 20.06.2012

Det innsamlede materialet dreier seg om rektorintervjuer og lærerintervjuer på de fire involverte skolene, utført av Hertzberg og transkribert av studenten. Dette materialet kan brukes både av de tre ILS-forskerne og av den studenten som har besøkt skolen.

I noen tilfeller inngår også klasseromsobservasjoner foretatt av studenten selv. Dette materialet har studenten enerett til.

Oslo,

student

Frøydis Hertzberg
prosjektleder

VEDLEGG 2

Temaer vi vil spørre om i intervjuet med hhv rektor og lærergruppen

Ledelse av skolens arbeid med vurdering og grunnleggende ferdigheter

Innledning: litt om skolen generelt? Elevgrunnlag, spesielle forhold som vi bør vite om?

Samarbeidsarenaer: Hvilke arenaer for samarbeid finnes det internt? Lærere imellom, ledelse og lærere, lærere og foreldre?

Grunnleggende ferdigheter: Hvordan foregår arbeidet? Noe spesielt fokus på en eller flere av ferdighetene? Gi gjerne eksempler. Hvem involveres og hvordan? Eksempler på faglig samarbeid på tvers av klasser eller fag?

Vurdering: Et felles anliggende eller opp til den enkelte lærer? Trekkes elevene med? Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?

Verktøy for kvalitetsutvikling – Hvordan brukes nasjonale prøver? Lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen? Hva slags nytte opplever dere ev. at disse verktøyene har?

Kompetanseutvikling: kollektivt eller individuelt? Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling?

Bare til lærerne:

Hva slags etterutdanning / skolering har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?

Styring av skolen - Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid? (Til rektor: Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?)

Forholdet til Kunnskapsløftet:

Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du/dere si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva er positivt, hva er problematisk?

VEDLEGG 3

Spørsmål til elevene – utgangspunkt for et åpent intervju

1. Hva er forskjellen mellom å skrive tekster i Norge og i Syria/Kina?
2. Er det lett å forstå hva slags tekst dere skal skrive når læreren gir oppgaver?
3. Hva synes du om å skrive på norsk? Hva er lett? Hva er vanskelig?
4. Hva er en case? Hva er et refleksjonsnotat fra praksis?

VEDLEGG 4

Telnes videregående skole **Prosjekt om** **Forsterket norskopplæring for yrkesfag** *- Et pilotprosjekt i Utdanningsetatens* *”lære mer, fullføre og bestå”*

1. Innledning

Som en yrkesfagskole som tilbyr Helse- og sosialfag på VG 1 og Helseservicefag VG2, har Telnes videregående kommet med i Utdanningsetatens prosjekt ”Lære mer, fullføre og bestå” der det bl.a. er fokus på yrkesrettet norsk, forsterket norskopplæring og tverrfaglig samarbeid for å få til målsetningen om å *øke læringsutbyttet for den enkelte elev og sikre at flere fullfører og består videregående opplæring.*

Telnes videregående skole har en mangfoldig og multietnisk elevgruppe og har forsterket norskopplæring som en del av sin satsning. Skolen driver særskilt språkopplæring ettersom størsteparten av elevene har behov for dette. Alle lærerne er på ulike måter involvert i dette arbeidet. Reduksjon av frafall er også viktig for skolen og implementert i den strategiske planen for 2009-2012.

Vårt samarbeidsprosjekt med Utdanningsetaten vil i samsvar med dette ha fokus på norskferdigheter og forsterket norskopplæring. Vi ønsker å trappe opp og systematisere de tiltakene og den tilpassede undervisningen vi allerede har erfaringer med og kunnskaper om, i forhold til vår elevgruppe.

2. Forarbeid til prosjektet

Kartlegging

Telnes skole startet skoleåret 2010/2011 med å kartlegge elevene, og ulike verktøy ble valgt for å best mulig tilpasse de ulike fagene. I norskfaget ble den digitale versjonen av Kartleggeren tatt i bruk for å få testet leseferdigheter, ordforråd, rettskrivingskunnskaper samt generelle læringsstrategier. Kartleggeren ble gjennomført på alle trinn på videregående avdelingen (VG1 (ungdom og voksne), VG2 og VG3 (allmennfaglig påbygging) i løpet av den første uken (uke 34). Flere oppsamlingsrunder har også blitt gjennomført slik at de fleste elevene ble kartlagt. I tillegg ble skriftlige innleveringer med fokus på innhold og språk delt ut til elevene på VG1 og VG3 (allmennfaglig påbygging), slik at lærerne fikk et inntrykk av skriverferdighetene til de nye elevene.

I løpet av uke 35 ble også den obligatoriske leseprøven i norsk gjennomført på VG1. I uke 37 ble det gjennomført en ny test av den samme leseprøven, for de elevene som ikke fullførte alle oppgavene på prøven første gang, eller skåret veldig lavt. Det ble

jobbet 5 timer ekstra med generelle letestrategier, med utgangspunkt i tekstene på leseprøven, før elevene tok testen på nytt. Resultatene på den siste prøven viste en enorm forbedring for alle elevene. De gikk fra å ha svært lave poengskår, til å ha svært få feil.

Deltakere

Elevene i prosjektgruppa er fra VG1 helse- og sosialfag. Det er kun satset på VG1-elever i denne omgangen ettersom de har bedre tid i forhold til sluttvurderinger og eksamener enn VG2 elevene. Det er også et bevisst valg at det er en prosjektgruppe med elever fra alle de 3 klassene på trinnet, ikke én hel klasse som prosjektklasse. Da får vi drevet ordentlig tilpasset opplæring for de elevene som trenger det, på tvers av klassene. Det er en fordel at det ikke er for mange elever og lærere involvert når det startes opp nye prosjekter i forhold til både gjennomføring og evaluering.

Kriteriene vi satt for at en elev kunne være aktuell til prosjektgruppa var at eleven hadde svake lese- og skriveferdigheter (også elever uten sakkyndige vurderinger og IOP ble tatt med), at elevene hadde annet morsmål enn norsk og evt. kort botid i Norge. For oss var det et poeng at elevene i gruppa hadde lignende språklige utfordringer for å kunne gi best mulig tilrettelagt opplæring. Erfaringer som Telnes skole har viser også at det i stor grad er denne gruppa som faller ut av ordinær undervisning, og at de får de laveste karakterene til eksamen og i standpunktkarakter.

3. "Forsterket norskopplæring for yrkesfag"

Prosjektbeskrivelse og målsetning

Telnes videregående har på eget initiativ satset på forsterket norskopplæring, og vi viderefører våre egne visjoner og satsninger i samarbeidet med Utdanningsetaten. Skoleåret 2009/2010 hadde en forsker ved Bredtvet kompetansesenter et prosjekt på Telnes skole der hun i samarbeid med en gruppe lærere bl.a. arbeidet med grunnleggende språkopplæring og grunnleggende ferdigheter. Dette samarbeidet videreføres også, og verdifulle innspill fra forskning og erfaringer fra Bredtvet kompetansesenter vil også bli implementert i det nye prosjektet for VG1 elevene på Helse- og sosialfag.

Prosjektet skal ha fokus på å styrke elevenes norskspråklige ferdigheter, læringsstrategier og faglige kunnskaper i programfagene. Det vil bl.a. brukes temaer, tekster og lærebøker fra programfagene, og med det vil vi også yrkesrette norsken. Dette kommer i tillegg til den *ordinære* norskundervisningen, der det er mer fokus på det norskfaglig innhold i forhold til norskeksamen. Grunnleggende språkopplæring for elever med annet morsmål enn norsk, grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og systematisk ord og begrepslæring vil være overordnede temaer for hele semesteret.

En viktig årsak til at vi velger å gå tilbake til en såpass grunnleggende språkopplæring og skal ha så sterkt fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier bygger på prinsippet om tilpasset opplæring og at størsteparten av elevene har bruk for særskilt

norskopplæring. Vi vil undervise elevene på det språklige nivået de faktisk er. Det er vår erfaring at enkelte elever ikke har tilstrekkelige språkferdigheter til å følge ordinær videregående opplæring. Forskeren fra Bredtvet kompetansesenter tilknyttet prosjektet har kommet med viktige innspill til dette bl.a. at det går ikke an å bygge et hus uten en solid grunnmur, og at vår jobb er å bygge denne grunnmuren og tette de hullene som elevene har slik at de kan tilegne seg ny kunnskap og kompetanse.

Vi vil aktivt arbeide for å ha et inspirerende læringsmiljø med varierte undervisningsformer og metoder, men skal likevel ha et konsekvent og systematisk fokus på hovedområdene våre. I tillegg til dette vil vi prøve å arrangere noen ekskursjoner og turer for å knytte praksis og teori sammen. Tverrfaglig samarbeid med programfaglærerne vil også være et virkemiddel for å få til dette. Det er satt av gjennomsnittelig 5 timer i uka til prosjektgruppa, 2 timer annenhver onsdag i studietid, og 4 timer hver torsdag i timene til faget Prosjekt til fordypning. Målet for prosjektet er at elevene skal få en best mulig tilrettelagt undervisning slik at de får språk og verktøy til å yte sitt beste både faglig og sosialt på skolen. At vi, ved å ha fokus på språkopplæring, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier kan være med på å løfte elevene slik at de bedre kan forstå og anvende den kunnskapen og kompetansen de får på Telnes, også i andre situasjoner og sammenhenger enn på skolen.

VEDLEGG 5

Utdrag fra lærebokteksten som ble delt ut til elevene

Fra: kapittel 3: Profesjonalitet i yrkesutøvelsen i Liv og helse: Yrkesutøvelse, 2009

Kjennetegn på profesjonalitet

I alle yrker kreves det en viss *profesjonalitet*. For å forklare hva ordet profesjonalitet betyr, må vi gå veien om ordet *profesjon*, som betyr yrke, og ordet *profesjonell*, som betyr å utøve yrket på en god måte. Profesjonalitet vil si at du har de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som trengs for å utøve yrket ditt på en god måte. Vi bruker ofte ordet *yrkeskompetanse* om de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som trengs i et bestemt yrke.

Vi kan illustrere yrkeskompetanse med en trekant:



Profesjonalitet vil si at du har de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som trengs for å utøve yrket ditt på en god måte. Yrkeskompetanse er de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som trengs i et bestemt yrke.

Kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger

Den *kunnskapen* som kreves i et yrke, bygger i stor grad på forskning innenfor ulike fag. Det er kunnskaper du tilegner deg gjennom teoretisk utdanning, for eksempel kunnskap i anatomi og fysiologi og kost/ernæring, eller kjennskap til lover og regler i forbindelse med helsesektoren. Slik kunnskap kan bli foreldet mange ganger i løpet av livet og må oppdateres gjennom kurs og etterutdanning.

Ferdigheter omfatter praktiske teknikker, metoder og framgangsmåter som en bruker når en utøver et bestemt yrke. For en helsefagarbeider kan det være vask og stell av en pasient, sårbehandling og sårskift. En ambulansearbeider må lære å utføre førstehjelp, en tannhelsesekretær å rengjøre instrumenter, en helsesekretær å ta blodprøver osv. Hvert yrke

har sine spesielle ferdigheter som må læres og øves opp. Også disse må oppdateres med ny teknologi og nye kunnskaper.

Kunnskaper er lærdom du får gjennom teoretisk utdanning i fag, mens ferdigheter er praktiske teknikker, metoder og framgangsmåter i et bestemt yrke.

Som du ser på illustrasjonen, er *egenskaper* og *holdninger* ”gulvet” i trekanten, det er grunnlaget som alt annet hviler på. Det hjelper ikke om du har en god eksamen eller har mange praktiske ferdigheter, hvis du ikke har de egenskapene og holdningene som gjør deg egnet til å arbeide med mennesker. Dette grunnlaget er felles for alle yrker som har med mennesker å gjøre.

Pålitelighet, ansvarsbevissthet, evne til å sette seg inn i andres situasjon og tålmodighet er eksempler på egenskaper som er viktige i omsorgsykker. Slike egenskaper er nær knyttet til den enkeltes personlighet, erfaringer og evne til samspill med andre. Det henger også nøye sammen med holdninger. Har du for eksempel ikke en grunnleggende respekt for andre mennesker, vil du ikke være egnet til å jobbe i et omsorgsykke, uansett hvor gode ferdigheter du ellers kan ha. På s. 58. kan du lese mer om hva det betyr å vise respekt for andre i arbeidssituasjonen.

Utvikling av slike holdninger og egenskaper skjer gjennom hele livet, blant annet ved at du bevisst legger vekt på å arbeide med deg selv og tenke over dine opplevelser og erfaringer. Da får du også økt *selvinnsikt*. Selvinnsikt vil si at du vet en del om hvem du er, dine evner og egenskaper, hvordan du reagerer og virker på andre mennesker, og hvilke sterke og svake sider du har. Den som har selvinnsikt, ser både begrensningene og mulighetene sine og er i stand til å arbeide med holdningene sine. Det å diskutere faglige og etiske spørsmål og ta imot tilbakemelding fra familie, venner, medelever, lærere eller kollegaer, pasienter og brukere er en viktig kilde til å skaffe seg selvinnsikt.

Eksempel:

Tone sier i klassen at hun gleder seg til å jobbe med barn, men at hun ikke kan fordra ”sånne utviklingshemma barn”. Læreren spør hva som er grunnen til det, kjenner hun noen? Nei, Tone kjenner ikke noen. ”Men de er så ekle når de sikler og sånn, og ikke kan de prate heller,” sier hun. Sigrun forteller at hun har en bror som er utviklingshemmet. Han prater da litt, og han sikler ikke. Sigrun er ordentlig glad i broren sin. Tone er redd for at hun har såret Sigrun, men Sigrun spør om hun vil være med hjem og hilse på Tom. Etter at Tone har vært der, forteller hun i klassen at det var en god opplevelse å møte Tom. Hun skjønner nå at mennesker med utviklingshemming er forskjellige. Hun sier også at hun forstår at hun må arbeide med holdningene sine. Møtet med Tom har gitt Tone en ny erfaring som har påvirket holdningene hennes og gitt henne større selvinnsikt.

Egenskaper og holdninger handler blant annet om hvordan du er som person, og hvordan du behandler andre. I yrket må du møte andre på en respektfull måte, arbeide med dine holdninger og utvikle selvinnsikt.

VEDLEGG 6

VØH-skjema

A Vet fra før (skal skrives ned i tankekart, tekster og stikkord, begrepskart)

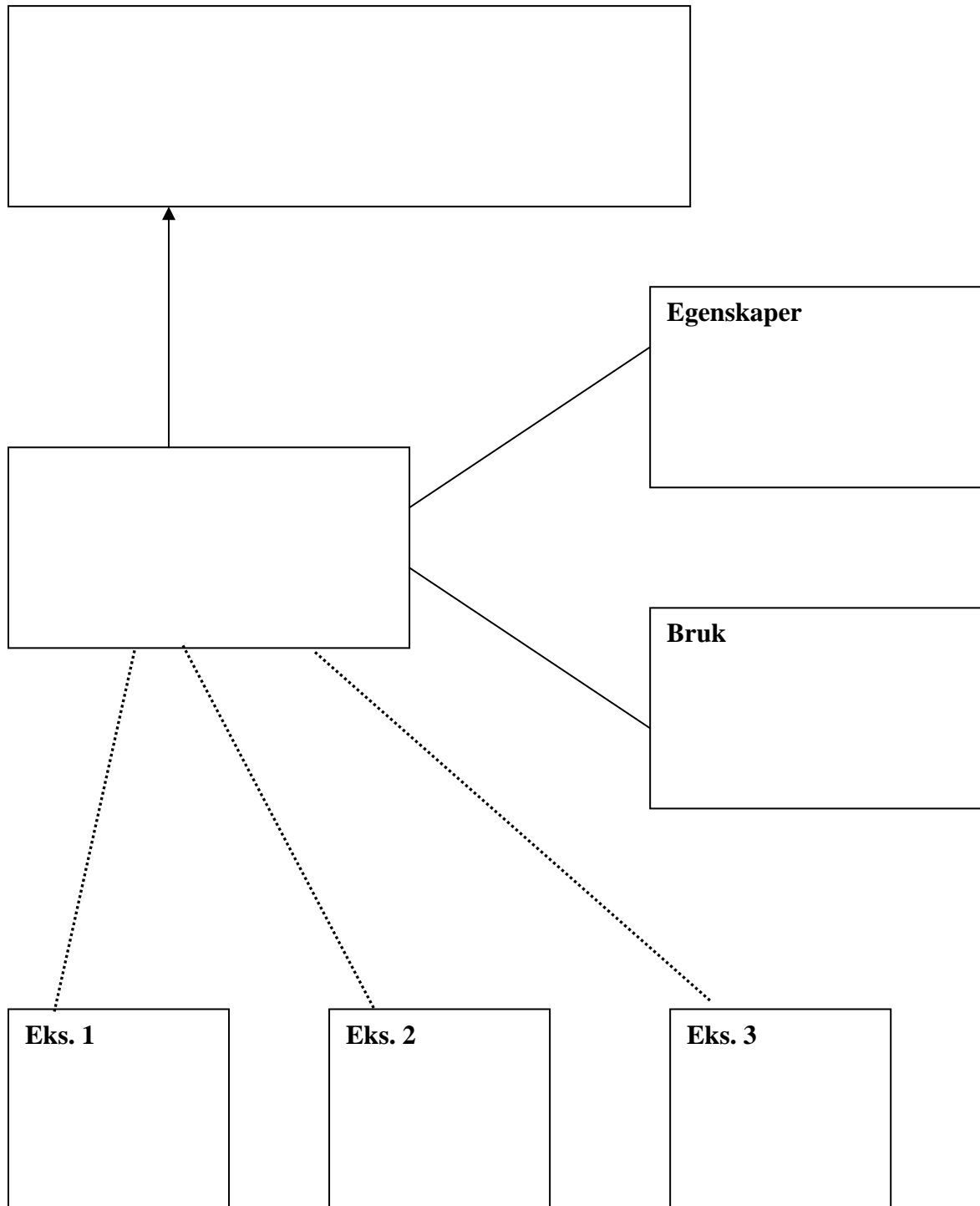
Tankekart

Skriv ned stikkord

1	2	Noter ord du lurer på
3	4	

Begrepskartet

Hva er det?



B - Ønsker å lære

1 Spørsmål til tema profesjonalitet i yrkesutøvelsen

2. Skriv ned caser fra praksis der du opplevde selv eller så at det var en utfordring å være profesjonell.

F.eks. var det noen som ble sinte eller utålmodige, ikke hadde omsorgsfull holdning i møte med brukere?

Noen som var avvisende og manglet empati?

Noen som fortalte brukerne om privatlivet sitt og sine egne personlige problemer og bekymringer?

Noen som hadde dårlige holdninger til brukerne? Som ikke gav like mye omsorg til alle?

Opplevde du noe annet enn det som er nevnt her også?

Spørsmål
Caser

C - Har lært

1. Svare på spørsmålene du stilte

2. Skrive svar på casen fra praksis, hva gjorde du, eller ville du ha gjort for å være profesjonell i de situasjonene?

3. Presentere casen og svaret på den for klassen

Svar på spørsmålene:
Svar på casene:

VEDLEGG 7

Xus første tekst

Caser

- 1) Hva skjer mellom hjelpepleie og pasients i praksis?
- 2) Når jeg begynner å jobb. skal jeg hjelp pasient
- 3) å stå opp sammen med hjelpepleie.
- 4) Hjelpepleie hjelper pasient først Jeg kan
- 5) se. hvordan jeg skal gjøre

- 6) Først hjelpepleie hjelper pasient vaske ansikt. [SIDESKIFT]
- 7) og vasker litt kroppen. også hjelpepleie
- 8) må respekt pasient, ikke slå dem.
- 9) Da de vil sier til pasient: ”kan du.....”
- 10) eller ”Det er fint” når pasient gjør riktig.
- 11) Etterpå hjelper pasient på do, også vasker
- 12) kroppen sin litt. Etterpå hjelper pasient
- 13) skift klær. de skal spør pasient: ”Liker du
- 14) dem klar eller andre?” Når alle ferdig,
- 15) hjelpepleie ta med pasient til stue.
- 16) Hjelpepleie snakker med meg ut. Når
- 17) pasient stå up, jeg må spør dem som
- 18) vil de stå up?” også Når de stå up,
- 19) jeg kan åpen vindu, men ikke åpen før
- 20) de stå up. også når de er ferdig, må
- 21) jeg rydde opp rom.

- 22) Hvordan passe god på pasients?
- 23) Men Hvis pasients slå på pleier, først kan
- 24) snakke med han/hun, ikke slå, men hvis hun/han
- 25) vil ikke høre, da stopper pasient. Men hvis slå tilbake, det
- 26) er uprofesjonalitet.

VEDLEGG 8

Xus andre tekst

Svar på casene:

- 1) Passe god på pasients:
 - 2) spør dem hva trenger de, og hjelper dem
 - 3) hva de kan ikke gjøre. Kan lage
 - 4) frokost og lunsj for pasients.
 - 5) Noen pasients er vanskelig å stå opp.
 - 6) det må pleier hjelpe dem.
 - 7) også kan prate med pasients når [SIDESKIFT]
 - 8) de føre skjedelig
 - 9) Også vi må kjenne kroppsspråk sin.
 - 10) Fordi noen pasients er demente. De er
 - 11) vanskelig å snakke med pleier. Det
 - 12) trenger pleier som kjenner hva de betyr.
 - 13) Men noen pasients har noen problemer
 - 14) for hode, de kan ikke vet hva de skal gjøre.
 - 15) også spør mange ganger. det kan vi svar på alle spørsmål
-
- 16) Hvis pasients blir sint, det må vi sier
 - 17) beklage til dem. Men hvis pasients slå
 - 18) hjelpepleie, det kan vi snakke med dem: ”Det
 - 19) er ikke lov å slå”. Hvis de vil ikke høre,
 - 20) da vi kan stoppe dem. Men ikke slå
 - 21) tilbake. Det er ikke bra.

VEDLEGG 9

Leilas første tekst

Caser

- 1) i praksisplassen jeg har vært i, skjdde
- 2) noe mellom hjelpepleien og en av de beboerne
- 3) som bor der på sykehjemmet.
- 4) hjelpepleien hjalp brukeren ved
- 5) å spise mat og hun hadde mobil i
- 6) lomma sitt, så ringte mobilen [SIDESKIFT]
- 7) samtidig da hun gitt mat til
- 8) brukeren. og brukeren snudde seg
- 9) og mat som er i munnen gikk til
- 10) luftrøret og brukeren begynte å hoste
- 11) og det var skikkelig farlig.
- 12) det og si at mobiltelefon er ikke
- 13) lov å ha lomma mens vi jobber.
- 14) Og det er ikke bra.
- 15) og i de siste årene så er det mange
- 16) Viruser som sprer seg fort og mobil
- 17) er en stor sjanse å få smittet av.
- 18) og god hygiene er spiller en god rolle
- 19) i sykehjem f.eks. Det er ikke profesjonelt
- 20) Fordi hjelpepleien må vise respekt o.s.v må gi
- 21) omsorg.

VEDLEGG 10

Leilas andre tekst

Svar på casene:

- 1) På sykehjem, sykehus,
- 2) apotek o.s.v. må man være profesjonell
- 3) og ikke blande sittprivat liv med
- 4) jobben.
- 5) Man må vær initiativ [SIDESKIFT]
- 6) Man må vise empati i forhold til
- 7) eldre og små barn og vise respekt
- 8) man må behandle alle like og
- 9) ta vare På alle.

VEDLEGG 11

Elevtekst – logg

LOGG FOR DAGENE MANDAG 17.1.11 OG ONSDAG 19.1.11

Mandag 17.1.11

Jeg hadde lyst til å lage brosjyre, og bli enda god på det. Å lage brosjyre synes jeg er gøy, og det er grunnen til at jeg stilte meg på brosjyre-plassen. Gruppa mi ble besto av følgende elever: elev 1, elev 2, elev 3, elev 4 og elev 5 (koselige jenter). Vi diskuterte (positivt), og spurte om hvem som ville ha hva.

Jeg ble valgt som gruppeleder, og fikk oppgaven med elev 2 om å redigere brosjyren til slutt for å se om det var noe på den. Ved å diskutere, kom vi fram til nye ideer og tanker som vi delte med hverandre. Vi ble godt kjent med to av jentene som var fra en annen klasse. Ideene til gruppa ble tatt opp stadig, for å høre om de var gode, og om de kunne brukes. Vi bygde hele tiden på ideene, der vi jobbet effektivt. Vi ble nesten ferdig med brosjyren som vi synes var vellykket. Jeg synes at samarbeidet var flott for denne gruppa, selv om det var snakk om nye ”medlemmer”.

Onsdag 19.1.11

Som sagt var vi nesten ferdig med brosjyren, som vi startet med på mandag. Vi fylte inn det siste som manglet, i tillegg til bilder. Selv om oppgaven min var å redigere brosjyren, ble vi alle sammen med på å redigere brosjyren, ved å snakke om det. Det jeg likte best, bortsett fra samarbeidet var skolens historie.

Som sagt synes jeg at samarbeidet var helt topp! Vi fulgte de ”vanlige” gruppenormene som f.eks at alle får sagt sitt, og at vi skal lytte til alle sammen.

Til slutt ville jeg bare si at jeg lærte masse nytt, i tillegg til at jeg ble kjent med nye mennesker:).

VEDLEGG 12

Elevtekst – egenvurdering

Jeg hadde praksis i et apotek. I dette apoteket nådde jeg målene mine i perioden ved å vise engasjement, møte presist til avtalte tider, være kreativ, oppfatte brukerne og gi dem så god som mulig service, samhandle både med brukere og medarbeidere. Dette førte til at det var positivt å være tilstedet. Jeg gjennomførte alle oppgavene som ble delt ut til meg som eks. kasse ekspedering for reseptfrie varer, ekspedering av resepter, plassering av varer, gjøre i stand kampanjer og merkes pris på varer.

Jeg kan jobbe videre med disse målene ved å studere mer på egen hånd og jobbe i fritiden på apoteket (siden jeg har fått jobb som tilkallingshjelp/ekstrahjelp).

Arbeidsoppgavene ble ikke helt som jeg hadde tenkt, fordi den praktiske delen tenkte jeg ville inneholde kun plassering av varer, siden jeg er elev, men de lærte meg ekspedering av reseptfrie varer, plassering av varer, å gjøre i stand kampanjer, merkes pris på varer, som jeg nå gjør på egen hånd og ekspedering av resepter med kontroll av en fagperson. Jeg fikk disse arbeidsoppgavene siden de syntes jeg var en politilig, flink og nøyaktig person som viser ansvar. Jeg syntes dette var veldig spennende og at det var veldig positivt av dem å lære meg dette. Det gir meg en god selvfølelse.

På begynnelsen var det litt vanskelig å ekspedere med reseptfrie varer, fordi det var vanskelig og komme inn i datasystemet de hadde på apoteket, men etter to til tre dager på praksis kunne jeg det. Dette var også en nyttig ting å lære.

Jeg syntes jeg kunne legger mer vekt på resepter, bivirkninger av ulike varer, hva de hjelper mot, om hvem som kan bruke det og dosering. For det kom av og til spørsmål om dette og jeg måtte først snakke med en av medarbeidere før jeg kunne veilede kunden. Men jeg lærte mye nyttig ved denne erfaringen.

Erfaringene og opplevelsen på praksis i apoteket var veldig spennende og ga meg mer lyst til å videre utdanne meg som farmasøyt og jeg syntes det var en god opplevelse før jeg virkelig var sikker på at det var dette jeg ville.

VEDLEGG 13

Elevekst – case 1

Casen jeg har fått går ut på at en 87 år gammel kvinne med navnet N bor på et kommunalt sykehjem. Hun sitter i rullestol, har vansker med det norske språket, fordi hun har kort botid i Norge. Hun trenger hjelp til personlig pleie, og til å komme seg ut på fellesrommet. K er en utdannet helsefagarbeider og har ansvaret for N.

Oppgave 1

Ta utgangspunkt i casen og fortell hvordan det tverrfaglige samarbeide på arbeidsplassen kan føre til at N får en trygg og meningsfull tilværelse på sykehjemmet.

Tverrfaglig samarbeid er at flere yrkesgrupper jobber sammen mot et felles mål. Det vil si at de har forskjellige kompetanse, men alle bruker sine ferdigheter og kunnskaper mot en bruker. Det kan også for eksempel være at en tannhelsesekretær hjelper en tannlege ved å assistere han/hun. Men ut i fra casen jeg har fått så trenger N personlig pleie, hun sitter i rullestol og trenger hjelp til å komme seg ut til fellesrommet.

N trenger en psykolog, sykepleier, helsefagarbeider, fysioterapeut, lege eventuelt fastlegen. Et menneske har 4 behovstyper da velger jeg å sette det inn i en pyramide.

- 1) fysiske behov kommer aller først, for at man skal kunne klare å leve så trenger man mat og drikke og da er det viktig at K er klar over hva N er glad i å spise, med hensyn til at hun er gammel.
- 2) psykiske behov, det er også kjempe viktig, N er en gammel dame på 87 år og stresser kanskje med at hun er så avhengig av alt, hun klarer ikke å gå på sine egne bein og ta ansvar til seg selv, da trenger N kanskje en psykolog som hun kan snakke ut med.
- 3) Sosialebehov. N trenger også utfylle sine sosialebehov akkurat slik som alle andre. det er kjempe viktig å kunne være med ute i det sosiale, K kan hjelpe henne med felles aktiviteter som foregår på sykehjemmet, eller kanskje en tur ut.
- 4) Åndelige behov. det kan gå ut på hennes religion og kultur. Hva hun har behov for innen det, har hun rett til å få. K kan for eksempel hjelpe henne med å be, vis hun er muslim,

eller at N for feire sine hellige dager med sin familie, og da igjen henger det sammen med sosiale behov

Meningsfullt tilværelse:

- At hun har noe å gjøre
- At hun har det bra der, trives, føler seg trygg, blir behandlet ordentlig og mest av alt blir respektert.

Oppgave 2

Forklar hva som kjennetegner en profesjonell helsefagarbeider. Hvordan kan K gi N god omsorg?

Det viktigste er holdninger, ferdigheter, kunnskap.

Kunnskap: Det teoretiske som gjelder innen yrke, viktig å holde seg faglig oppdatert.

Ferdigheter: Det er det praktiske, det er hva du kan innen for yrket, Hvor mye kompetanse du har.

Eks: vis K ikke kan ta morgenstell, og gjør det på en feil måte ved å krangle med N, så blir det feil, for å være en profesjonell yrkesutøver og helsefagarbeider er det viktig at du har de ferdighetene du trenger – og bruker kun det du har kompetanse innen.

Holdninger: Det er hvordan du er som person, Hvordan du oppfører deg og hvordan du behandler dine pasienter/brukere. Hvilket syn du har på forskjellige folk.

Eks: vis K hater mennesker med forskjellig bakgrunn, at hun er rasist, eller at hun ikke liker eldre damer, da kan ikke K jobbe som en helsefagarbeider. Da er hun ikke profesjonell. Når man velger å jobbe innen helse og sosial sektoren er det viktig å være profesjonell og akseptere og respektere og ikke minst verdtsette mennesker slik dem er.

Det er veldig viktig å holde seg til sine ferdigheter og sin kompetanse slik at man ikke gjøre noe feil. Det er også veldig viktig med god service. Som en profesjonell helsefagarbeider må K klare å sette N i sentrum og gi all oppmerksomhet som trengs. Det er kjempe viktig at K setter forskjell på yrkeslivet og privatlivet, vis hun begynner å for eks fortelle N hvor dårlig hun har det i privatlivet sitt er hun uprofesjonell.

Det er viktig at hun har øye kontakt med N, brukker vennelig tone og er hyggelig. K må vise empati når det trengs, det betyr at hun må kunne sette seg i andres situasjon og vise at hun forstår N. Det er også viktig at K ikke bryter taushetsplikten og N føler seg trygg når hun forteller K noe. Det er viktig når man skal være en profesjonell helsefagarbeider og skal gi god omsorg.

Oppgave 3

Hvorfor er det viktig at N blir stimulert til læring og opplevelser?

Det er viktig at N blir stimulert til læring og opplevelser fordi det er viktig for henne som sitter i rullestol å komme seg i bevegelse. Hun er jo avhengig av personlig pleie og kan ikke selv komme i bevegelse.

Eks: Det kan for eks være en liten treningsøkt, slik at hun kommer i bevegelse daglig og ikke blir sittende livet ut.

K kan jo høre med fysioterapeuten til N. hva slags trening hun trenger. Derfor det er viktig slik at hun kan komme seg ut av de daglige rutinene og finne på noen nytt, slik at hun kan bli motivert til å stå for sin hverdag.

Oppgave 4

Hva bør K spesielt tenke på for å ivareta N kulturelle behov?

Som sagt så er ikke N opprinnelig fra Norge så hun har en annen bakgrunn er knyttet til. Hun har sine kulturelle behov. Så det er viktig at K utfyller N kulturelle behov, ved å f.eks ha aktiviteter som går ut på kultur. Det kan for eks være:

At det engang i uken der alle samles og det serveres forskjellig mat fra forskjellige kulturer slik at brukerne i blant for smake på sin kulturelle mat. Ellers kan det være forskjellige aktiviteter som har med kultur å gjøre.

Oppgave 5

Hvordan er helsetjenestene organisert i samfunnet?

I kommune og helsetjenesten finnes det: fastlege, legevakten, psykolog, psykiatriske sykehjem, bo tilbud, aktivitet senter og barneverntjenester. Alle de blir styrt av kommunen og er kommunale.

Oppgave 6

K er nXutdannet helsefagarbeider.

- a) Hvilke utdanningsløp har hun gjennomgått
- b) Hvilke andre steder enn sykehjem kan hun søke jobb?
- c) Hva er autorisasjon? Er K som helsefagarbeider underlagt kravet om autorisasjon?

a) 1 år Vgs helse og sosial

2 år Vgs helsefagarbeider

2 år i praksis/lærling med lønn

b) En helsefagarbeider kan jobbe på sykehjem, bo og servicehjem, aktivitetssenter. Innenfor helsetjenesten som trenger den kompetansen hun har innen yrket.

c) Nei, K er ikke underlagt krav om autorisasjon, men fagbrev. Hun har gått to år i lærling.

Etter at hun er ferdig med de to årene må hun ta fagprøve også får man fagbrev. Autorisasjon: kompetansebevis, dvs når du er ferdig med utdanningen så får man en offentlig godkjenning som er bevis på at har kompetanse innen for yrket. Eks Autorisert apotekteknikker.

VEDLEGG 14

Elevtekst – case 2

Case:

R har arbeidet som legesekretær i to år. Hun sitter ofte i samme arbeidsstilling i timevis og bruker pc en god del. I perioden er det svært stressende arbeid, og hun må daglig svare på svært mange telefoner. Den siste tiden har hun vært plaget av smerter i skuldre, nakke og hode. I starten var det kun enkelte dager, når har det blitt et nesten daglig problem.

I denne oppgaven skal jeg skrive om hva disse smertene skyldes, og hva man kan gjøre med problemet. I oppgaven skal jeg også skrive litt om hva HMS-arbeid er, også litt om ergonomi. Denne oppgaven har vi fått to mål som vi skal kunne:

- Forklare hovedprinsippene for helse, miljø og sikkerhet og gi eksempler på hvilke konsekvenser de har i yrkesutøvelsen.
- Kunne gjøre greie for hvordan ensidig arbeid og gal arbeidsstilling kan føre til belastningslidelser, og gi forebyggende råd og tiltak.

I casen så står det at R sitter ofte i samme sittestilling, men det står ikke hva slags sittestilling hun har. Det som er vanlig med de som har smerter i skuldre, nakke og hode er at man har helt feil sittestilling.

Her ser vi et eksempel på en situasjon der en person sitter ganske feil på stolen på grunn av stress. Her ser vi at ryggrader er ganske bøyd, og at pc-en er ganske langt ut. Føttene er fra hverandre, det gjør at belastningen kun blir på den ene beinene. På bildet ser man ikke, men det er vanelig i sånn situasjon at musen også er ganske langt i fra og det kan føre til at man får *mousearm*. Mousearm oppstår ganske enkelt da vi sitter feil og jobber i en lang periode.

Man kan tenke at R er i samme situasjon som bildet viser, og hun har jobbet sånn i to år, og har man denne typen sittestilling i lang periode, det kan føre til smerter i skuldre, nakke og hode som etter hvert kan forverre seg. Stadig flere for også vondt i nakken og armene etter mange timer foran datamaskinen.

R har skjønt kroppens signaler. Det vil si at kroppen gir advarselen om å stoppe. Det er derfor viktig å forstå sammenhengen når kroppen sender ut signaler i form av smerte.

Hva kan R gjøre for å forebygge verre problemer?

Siden hun har skjønt at hun har problemer kan hun få hjelp med utstyret hun bruker som man kan få/låne fra hjelpemiddelsentralet. For eksempel kan man få en stol som er mye bedre, eller få utstyr til tastatur, mus og andre ting som kan fordele belastning bedre.

Her ser vi et bilde av hvordan man egentlig skal sitte, og på nettsiden til Norsk helseinformatikk så står det ganske gode tips for hvordan man egentlig skal sitte:

<http://nhi.no/livsstil-og-helse/helseopplysning/ergonomi/sittestilling-34093.html>

Posisjonering – setehøyde:

- Hoftene skal være høyere enn knærne
- Det skal ha ca 90° vinkel i knærne
- Begge føtter skal være eller ha full kontakt med gulvet
- Still stolhøyden til samme høyden som nedre del av kneskålen ditt når du står vendt mot stole.

Posisjonering ryggstøtte:

- Ryggstøtten tilpasser slik at nedre del av ryggstøtten presset mot korsryggen
- Ryggstøtten på stolen følger som regel den naturlige kurven til ryggen, ryggstøtten bør tilpasses kurven til brukeren
- Korsryggen kurver inn, mens bekkenet og midtre del av ryggen kurvet ut, på grunn av dette så tilpasses nedre del av ryggstøtten til korsryggen

Posisjonering armlener:

- Armlene skal være posisjonert i omtrent samme høyden som albueene dine er i når du sitter 90 grader bøy i albuen, og armen henger inn til siden av kroppen mens skuldrene er avslappet.

Dette kalles Ergonomi. Ergonomi er tilpassning mellom arbeidsmiljø/teknikk og mennesket. Det vil si å tilrettelegge arbeidsplassen sånn at man kan forebygge muskel – og skjelett sykdommer.

Hva er HMS?

Det er en forkortelse for helse, miljø og sikkerhet. Arbeidsmiljøloven er med på å sikre arbeidsplassen, og det er denne loven som skal si videre om hva HMS innebærer. Det vil si at de skal ta hensyn til at arbeidstakerens helse, miljø og sikkerhet.

I R sin situasjon så finnes det sikkert HMS i helsesekretær jobben hennes som kan forklare henne hvordan hun skal håndtere en sånn situasjon. Det kan for eksempel være en fysioterapeut som kan forklare henne om hva hun trenger som ekstra utstyr, eller viser henne noen øvelser som kan forebygge smerter.

Kilder